

Juho Holma

AMMATTIKOULUREFORMIN RETORIikka

Koulutuspoliittinen päätöksenteko Suomessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Joulukuu 2019

TIIVISTELMÄ

Juho Holma: Ammattikoulureformin retoriikka – Koulutuspoliittinen päätöksenteko Suomessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Joulukuu 2019

Kandidaatintutkielmani tarkoituksena on selvittää niitä retorisia keinoja, joilla ammatillisen koulutuksen reformia ja sen tarpeellisuutta perustellaan Suomessa. Reformin vaikutukset koskettavat laaja-alaisesti ammattikoulujen toimintaa, vaikuttaen myös eri käytännön toimijoihin sen ympärillä. Yhdessä aiheen ajankohtaisuuden kanssa tutkimus on tarpeellinen kuvaus siitä, millaisiin perusteisiin nojaten muutosta on ajettu. Tutkimukseni avaa osaltaan sitä millaisia päämääriä ammatilliselle koulutukselle käytettyjen asiakirjojen perusteella luodaan.

Tutkimuksen kohteena on Suomen koulutuspolitiikka. Tutkimuksen materiaali koostuu Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankemateriaaleista sekä kolmesta hallitusohjelmasta. Tutkimuksen taustalla vaikuttaa ajatus, jonka mukaan kieli toimii konstruktion välineenä, joka muokkaa todellisuutta. Valtion ohjauspolitiikassa luodaan kuvaa sellaisesta todellisuudesta, jossa reformi on välttämätön. Samalla se konstruoi erilaisia faktoja sekä tuottaa, vahvistaa ja kyseenalaistaa kategorioita.

Tutkimuksen analyysi on suoritettu käyttämällä retorisen diskurssianalyysin menetelmiä. Aineistoanalyysin perusteella muodostui kuva siitä, ketä ja millä keinoin aineistossa pyritään vaikuttamaan. Tavoilla, joilla faktoja on konstruoitu, on ollut osaltaan vaikutusta siihen, millaiseksi laki ammatillisesta koulutuksesta lopulta muodostui. Tutkimus osoittaa, että käytetyssä aineistossa on luotu retorisia keinoja käyttäen todellisuus, jossa reformi näyttäytyy välttämättömänä. Sen toimeentulon onnistumiseksi on pyritty vakuuttamaan sen piirissä olevia käytännön toimijoita, kansalaisia yleensä ja erityisesti työelämän toimijoita.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, reformi, retorinen diskurssianalyysi, koulutuspolitiikka

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI.....	3
3 AMMATILLINEN KOULUTUS JA TYÖ	4
3.1 Reformit.....	4
3.2 Kasvatus ja koulutus.....	5
3.3 Ammattikasvatus	5
3.4 Ammatti ja työ.....	6
3.5 Ammatillinen koulutus.....	6
3.6 Ammatillisen koulutuksen reformi	8
3.7 Työntekijäkansalaisuus	8
4 KOULUTUSPOLITIikka SUOMESSA	9
4.1 Opetus- ja kulttuuriministeriö	9
4.2 Opetushallitus.....	10
4.3 Koulutuksen järjestäminen ja tutkintojärjestelmä.....	10
4.4 Elinikäinen oppiminen.....	11
5 SISÄLLÖNANALYYSI JA RETORIIKANTUTKIMUS	13
5.1 Sisällönanalyysi	13
5.2 Retoriikantutkimus	13
5.2.1 Retorisia keinoja	16
6 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT	19
6.1 Tutkimusongelmat ja tutkimuskysymys.....	19
6.2 Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankemateriaali ja hallitusohjelmat	19
6.3 Hallinnolliset tekstit	21
7 ANALYYSI JA TULOKSET.....	23
7.1 Aineiston käsittely.....	23
7.2 Aineiston analysointi.....	24
7.2.1 Ongelman asettelu hallitusohjelmassa	24
7.2.2 Hallitusohjelmissa käytetyt retoriset keinot	26
7.2.3 Ongelmanasettelu opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeessa	29
7.2.4 Kärkihankemateriaalissa käytetyt retoriset keinot.....	30
7.2.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	32

8 YHTEENVETO JA POHDINTAA	34
8.1 Johtopäätökset	35
LÄHTEET	37

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia retorisia keinoja Suomessa on käytetty perusteltaessa vuonna 2018 voimaan tullutta ammatillisen koulutuksen reformia. Analyysissäni käytän kolmea hallitusohjelmaa sekä opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankemateriaalia. Tutkimus painottuu kysymyksiin ongelman luomisesta asiakirjoissa, siihen mitä ryhmiä pyritään vakuuttamaan sekä niihin retorisiin keinoihin, joita aineistossa näiden tueksi käytetään.

Tutkimuksessa tarkasteltu ammatillisen koulutuksen reformi on kokonaisuus, joka pitää sisällään ammatillisen koulutuksen rahoitusta, tutkintojärjestelmää, toimintaprosesseja, järjestelmärakenteita sekä ohjausta koskevia uudistuksia. Sen myötä yhdistetään laki ammatillisesta peruskoulutuksesta sekä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.

Kiinnostuin aiheesta seurattessani entisen eräopaskouluni opiskelijayhteisön käymää keskustelua ammattikoulureformin vaikutuksista. Niin nykyiset kuin entisetkin oppilaat, opettajakunta sekä alan työelämän toimijat vastustivat muutosta. Tämä oli täysin vastakkainen asetus siihen julkikuvaan, joka esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön hanketta koskevissa materiaaleissa tuotiin julki; häviäjiä reformissa ei ole, kaikki voittavat. Alkuperäinen ajatukseni tutkia tapahtunutta reformia kyseisen koulun ja koulutuslinjan kehityksessä laajeni tarkastelemaan uuden lain puoltamiseen käytettyä retoriikkaa yleisemmällä tasolla. Toisin ilmaistuna tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella keinoja, joita koulutuspolitiikassa kansallisella tasolla käytetään erinäisten päätösten perustelemiseksi.

Tutkielmani tarkoituksena on avata, miten virallisissa asiakirjoissa erilaisten retoristen keinojen avulla tietynlaista todellisuutta luodaan, jotta esitettyjä argumentteja voidaan toteuttaa. Tämä auttaa hahmottamaan, ettei esitetty argumentti ja tavat toimia ole ainoita ja oikeita, vaikka ne asiakirjoissa sellaiseen valoon asetetaan. Tämä voi puolestaan avata uusia näkökulmia ja keskustelunavauksia käsiteltyyn ilmiöön.

Aiheesta on käyty runsaasti julkista keskustelua ennen ja jälkeen reformin. Pikainen verkkohaku tuo useita lehtiartikkeleita aiheeseen liittyen. Tutkimus aiheesta perustuu pääsääntöisesti pro -gradu tutkielmiin sekä opinnäytetöihin koskien tiettyjä ammattikoulutuksen opintolinjoja. Laki on otettu käyttöön portaittain ja osa sen sisällöistä on

astunut voimaan vasta vuoden 2019 alussa, joka saattaa osaltaan vaikuttaa tehdyn tutkimuksen niukkuuteen. Tutkimus koskien reformeja sekä koulutuspoliittista retoriikkaa on kuitenkin laajaa. Koulutuspoliittinen retorinen tutkimus on niin kansallisella, kuin globaalillakin tasolla yhä suositumpaa ja ajankohtaista.

Tutkimukseni etenee ensin esittelemällä siinä vaikuttavan taustateorian, jonka jälkeen avaan tutkimuksen viitekehystä sekä tutkimuksen kannalta olennaisin osin Suomalaista koulutuspoliittisia toimijoita. Viidennessä osiossa kuvaan tutkielman metodologiaa, jonka jälkeen kuvaan aineistoa ja analysoin sitä. Lopuksi summaan tutkimukseni tulokset ja pohdin niitä suhteessa aiemmin esittelemääni teoriaan.

2 SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on sosiaalisen konstruktionismin traditio, joka kiinnittää sen niihin merkityksiin, jota kielellä on sosiaalisen todellisuuden rakentajana. Lähtökohtaisesti hahmotan tutkimukseni lähestyvän tutkimuskysymystä näkökulmasta, jossa valtionhallinnon dokumenteissa käytetty kieli on muotoiltu niin, että se luo todellisuutta, jossa ammattikoulutuksen reformi on tarpeellinen.

Diskurssianalyysille on keskeistä nähdä kielenkäyttö paitsi kielellisenä, myös sosiaalisena toimintana. Tavat, joilla kieli järjestyy ovat yhteydessä kulttuuriin ja sosiaalisiin järjestelmiin, jolloin kielen tutkiminen heijastaa ja kertoo sitä ympäröivästä yhteiskunnasta, ajasta, paikasta ja kulttuurista. Sosiaalinen konstruktionismi ei katso kielellisten ilmaisujen merkitsevän aina samaa asiaa, vaan eri ajat, eri tilanteet ja paikat voivat määrittävät niitä eri tavoin. Tällöin kielen antamat merkitykset eivät ole pysyviä ja niitä voidaan käyttää eri merkityksissä eri tilanteissa. Merkitykset siis syntyvät aina uudelleen neuvottelun tuloksena käyttötilanteesta riippuen. Keskeisessä roolissa on kieli ja sen muut merkitysjärjestelmät, jotka luovat todellisuutta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tästä johtuen katsotaan, että kieltä voidaan käyttää ja muokata eri tavoin, jolloin päästään erilaisiin lopputuloksiin. Toisin sanoen, maailmaa voidaan konstruoida eri tavoin ja rakentaa siitä erilaisia versioita. Kun kieli mielletään ilmiöksi, jossa sen luomat merkitykset syntyvät sosiaalisessa ulottuvuudessa ja ovat sidottua kuhunkin tilanteeseen, voidaan puhua funktionaalisesta kielikäsitteestä. Tällöin jalustalle nousee kysymys siitä, mitä kielellä kulloisessakin tilanteessa tehdään. Kielenkäytön funktionaalisuuden voi nähdä tapahtuvan kolmella tasolla; se on viestinnän väline, se mahdollistaa maailman kuvaamisen ja sitä käyttäen luodaan identiteettiä ja sosiaalisia suhteita. Kielelliset ilmaisut voivat toimia kaikilla näillä tasoilla samaan aikaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 11-15; Jokinen ym. 1999, 162.)

Käyttämällä kieltä siis rakennamme, uusinnamme tai muunnamme sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. On merkityksellistä huomioida, ettei kieli erotu näkökulmassa muusta todellisuudesta, vaan niiden ulottuvuudet ovat kietoutuneet toisiinsa. (Jokinen ym. 2016, 29.)

3 AMMATILLINEN KOULUTUS JA TYÖ

Työmarkkinat ja ammattirakenne ovat jatkuvassa liikkeessä osan kadotessa ja toisten muuttuessa, toisaalta uusia ammatteja syntyy jatkuvasti. Yksi opittu ammatti ei välttämättä riitä työuraan, joka kestää koulunpenkiltä työuran loppuun. Työelämän lisäksi ammatillisen koulutuksen ja sen tutkimusjärjestelmän tulisi vastata yksilön tarpeisiin ja olla moninaisia sekä joustavia. (Lahtinen & Lankinen 2015, 122-123.) Koulutuksen kenttä ei siis ole irrallinen muusta yhteiskunnasta ja sen kehityksestä, vaan sen kehityksen suuntaan vaikuttavat olennaisesti yhteiskunnalliset ilmiöt. Koulutus ja siinä tapahtuvat muutokset ovat sidoksissa yhteiskunnallisiin muutoksiin ja toisaalta koulutuksella voidaan nähdä kyettävän vaikuttamaan yhteiskuntaan (Antikainen ym. 2013, 150-153). Tarkastelen kappaleessa tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä, joilla luon tutkimukselle viitekehyksen.

3.1 Reformit

Kun koulutuksella pyritään vastaamaan muun yhteiskunnan asettamiin paineisiin, on koulureformeista tullut osa koulutuksen arkea. Reformidiskurssin voi nähdä painottuvan kahteen osaan; optimistiseen ja kriittiseen. Optimistiset painotukset perustuvat näkemykseen siitä, että uudet uudistukset ovat laadullisesti aiempia toimivampia ja mahdollistavat koulutuksen muuttamisen parempaan. Ikään kuin ennen ei olisi ollut tarvittavia teoreettisia edellytyksiä todelliseen muutokseen ja nyt asiat ovat toisin. Kriittinen näkemys tulkitsee uudistusten tulevan ja menevän, jolloin nykyisetkään uudistukset tuskin ovat riittäviä ja pysyviä. Eroistaan huolimatta näille näkökulmille on kuitenkin yhteistä se, että ne näkevät reformit tarpeellisina. Tulkitaan uudistuksia siten kummasta kannasta tahansa, voidaan niiden aina tulkita jäävän vajaiksi, joka johtaa puolestaan uuteen reformiin. (Simola 2002, 56-57.)

3.2 Kasvatus ja koulutus

Kasvatus on toimintaa, jolla on aina jokin päämäärä. Ammatillisen koulutuksen päämäärissä esiintyy vahvasti sen sidos työelämään ja työelämän tarpeisiin. Kuitenkin kasvatuksella ja ammatillisella koulutuksella voi olla nähdä olevan myös muita lähtökohtia. Esimerkiksi Suoranta (2000, 37; 147-149) esittää kasvatukseen sisältyvän ajatuksen paremmasta tulevastä ja toivon periaatteesta. Jotta tuohon parempaan tulevaan päästään, ei voida jumittua pessimistiseen toimettomuuteen, vaan nykyisyyttä tulisi tutkia kriittisesti ja toimia paremman huomisen puolesta. Kasvatuksessa tulisi Suorantaa mukaillen olla myös sivistyksellinen puoli, eikä sen tulisi tapahtua pelkästään työelämän ehdoilla. Sen tulisi tähdätä johonkin kulloisessakin ajassa määriteltynä hyvään, ihmisenä kasvuun, kehitykseen ja sivistykseen (Tuominen & Wihersaari 2006, 271-272). Frimania mukaillen Tuominen ja Wihersaari (2006, 282) jatkavat, että ammattikoulussa tapahtuva eettinen kasvatus riippuu osaltaan siitä, millaisena se määrittää käytännön maailmaa ja millaiseen ihmiskäsitykseen se perustuu. Ruohotien (2000, 284) mukaan ammattikasvatukseen ei voi olla pelkästään työelämän muutosten passiivinen mukailija, vaan sen tulisi osaltaan muokata työelämää.

3.3 Ammattikasvatus

Kasvatustieteissä kysymykset ihmisenä kasvamisesta ja kasvatuksesta ovat perinteisesti olleet ensisijaisen tärkeitä. Vaikka ammattikasvatus on perustaltaan kasvatustieteellistä, on ammattikasvatuksella lähemmät sidokset ammattiin ja ammatillisuuteen, työelämän käytännöllisyys tulee esiin vahvasti ja käytetty pedagogiikka palvelee sen tavoitteita. Tämä liitos selittää ammattikasvatuksen erityislaatuista asemaa suhteessa kasvatustieteisiin. Kyseessä ei näin nähdä enää olevan vain ihmisenä kasvaminen ja kasvu, vaan kasvaminen ja kasvu ammattiin. (Helakorpi 1992, 251-254.) Tieteenä ammattikasvatus keskittyy tutkimaan ammattiin kasvamista ja sen problematiikkaa. Sen perusta on kasvatustieteellinen, mutta erottuu tästä kuitenkin kohteensa ja problematiikkansa erityisluonteen myötä. (Ruohotie 2000, 284.)

Suunnitelmallinen ammattikasvatus sai alkunsa suomessa 1900-luvun alulla, mutta se laajentui merkittävästi vasta toisen maailmansodan jälkeen. 1950-luvun lopulla perustettiin ammattikasvatushallitus sen organisaatio- ja hallintoelimeksi. Koko tämän ajan sen rinnalla on kulkenut ajatus kilpailukyvyn säilyttämisestä. (Antikainen ym. 2013, 110.) Sen kytköstä työelämän ilmiöihin kuvastaa esimerkiksi valtioneuvoston päätös koskien keskiasteen

koulunuudistusta vuodelta 1974, jossa linjataan, että ammatillisesta koulutuksesta tulee kehittää kilpaileva väylä jatko-opintoihin lukion rinnalle, mutta:

”...ottamalla kuitenkin ensisijaisesti huomioon työelämän asettamat vaatimukset ja niissä tapahtuvat muutokset.” (Honka 2000, 77.)

Keskiasteen koulunuudistuksen voi katsoa alkaneen 60-luvun alkupuolella ja jatkuneen suunnittelun myötä 70-luvulle, josta viimein siirryttiin kokeiluihin ja toimeenpanoon 80-luvulla. Myöhemmin 90-luvulla sen tuloksia arvioitiin ja 2000-luku tutki mitä keskiasteen koulunuudistus Suomelle antoi. (Honka 2000, 71.)

3.4 Ammatti ja työ

Käsitykset ammatista ja työstä rakentavat kontekstia, johon ammattikasvatus kuuluu ja jossa se kehittyy. Käsitteitä voi kuitenkin olla vaikea määrittää kattavasti ja niiden sisällöt muuttuvat ajassa. Ammatin ja työn käsitteet ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa sekä ammattikasvatukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Voidaankin tutkia ja kysyä mitä on työ ja ammatti kussakin ajassa, miten se muuttuu, mikä sen rooli on yksilölle ja yhteiskunnalle. Työntekijän tulee olla pätevä ammattitaidoltaan hoitamaan ne työtehtävät, joita hän hoitaa. Tämä pätevyys on määriteltävä jotenkin ja useimmin se tarkoittaa määrättyjen teknisten normien hallintaa. (Tuominen & Wihersaari 2006, 112-114.)

3.5 Ammatillinen koulutus

Ammatillisen koulutuksen tavoitteiksi kerrotaan opiskelijoiden ammatillisen osaamisen ja kasvun kehityksen edistäminen, sivistyksen kasvu ja tuleminen yhteiskunnan jäseneksi. Pääsääntöisesti se on tähdätty nuorille, jotka ovat päättäneen perusopetuksen, mutta myös muille aikuisille, joilta puuttuu tarvittavaa osaamista. (Opetushallitus 2019).

Samalla, kun se on mukana kehittämässä työelämää ja vastaa työelämän tarpeisiin, sen tulisi tukea elinikäistä oppimista. Opetushallitus katsoo ammatillisen oppimisen kehitystyön nousevan jatkuvassa muutoksessa olevista työelämän tarpeista. Tästä johtuen sekä itse koulutusta, että sen tutkintojen perusteita kehitetään tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa. Ammatillisen koulutuksen yhdeksi tehtäväksi katsotaankin tarvittavan työvoiman riittävyyden varmistaminen. (Opetushallitus 2019.)

Laki ammatillisesta koulutuksesta puolestaan määrittää ammatillisten tutkintojen ja ammatillisen koulutuksen tarkoituksen olevan esimerkiksi seuraavan kaltaisia; kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, edistää työllisyyttä, kehittää työ- sekä elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua sekä antaa mahdollisuus osoittaa ammattitaitoa. Laki kertoo myös pyrkivänsä edistämään tutkintojen tai niiden osien suorittamista. Laissa mainitaan myös esimerkiksi tavoitteet kasvusta hyväksi ja sivistyneeksi sekä persoonallisuuden monipuolisuuden kehityksen tukeminen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 532/2017 1. luku §2.)

Lain 4§ painottaa työ- ja elinkeinoelämän tarpeiden huomioon ottamista koulutuksessa, sekä sitä, että näiden tahojen kanssa tulee tehdä yhteistyötä. 5§ puolestaan määrittää tavoitteita yksilön näkökulmasta. Sen mukaan tarkoitus on antaa ammatilliset perusvalmiudet sekä erikoistunut osaaminen yhdellä toimintakokonaisuudella, johon kuuluu työelämän edellyttämä ammattitaito. Erikoisammattitutkinto vaatii ammattitutkintoa tarkempaa ammatillista ja hallintaa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 532/2017 2. luku 4§ & 5§.)

Ammatillisen koulutuksen ensisijaisena tavoitteena voidaankin sanoa olevan osaavan työvoiman tuottaminen työmarkkinoille. Mainittujen perusvalmiuksien lisäksi tulisi kyetä päivittämään osaamistaan. Puhutaan elinikäisen oppimisen taidoista, joita tarvitaan myös yhteiskunnassa toimimiseen yleensäkin. Työ nähdään enemmissä määrin tärkeänä osana oppimisympäristöä. (Lahtinen & Lankinen 2015, 122-123.) Kytös ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä näyttäytykin lakitekstien perusteella vahvalta. Tämä onkin yksi merkittävä ero yleissivistävään koulutukseen, jossa koulutus itsessään nähdään itseisarvona (Brunila ym. 2013, 11).

Paitsi yksilön taitojen saattaminen tasolle, jolla työtä pystyy tekemään, voidaan ammatilliselle koulutukselle nähdä myös muita tarkoituksia. Näitä voivat olla esimerkiksi henkilökohtaisen tai yhteiskunnallisen muutoksen ajaminen, kansallisen talouden kantavuuden varmistaminen ja jonkin toimialan säilyvyyden takaaminen. Näiden näkökulmien perusteella ammatillista koulutusta voidaan tarkastella työvoiman lisääntymisen -, mukautumisen -, sosiaalisen kriittisyyden – ja vapautumisen perspektiiveistä. (Billet 2011, 136-137.)

Vaikka ammatillinen koulutus on moninainen kokonaisuus, josta usein puhutaan ikään kuin yhtenä yhtenäisenä kategoriana. Siihen sisältyy esimerkiksi erilaiset näyttötutkinnot, työvoimapolitiittinen koulutus, oppilaitos- ja oppisopimuskoulutus, täydentävä jatko- ja

uudelleenkoulutus sekä valmentava koulutus. Näitä tutkintoja suorittavat ovat ikähaitariltaan nuorista aikuisista aikuisiin. (Brunila ym. 2013, 11.)

3.6 Ammatillisen koulutuksen reformi

Ammatillisen koulutuksen reformilla tarkoitetaan ammatillisen koulutuksen rahoitusta, tutkintojärjestelmää, toimintaprosesseja, järjestelmärakenteita sekä ohjausta koskevia uudistuksia. Se yhdistää lain ammatillisesta peruskoulutuksesta sekä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Lähtökohdaksi laille on asetettu osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Lain tarkoituksena on lisäksi ollut purkaa sääntelyä, lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja mahdollistaa yksilöllisempiä opintopolkuja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019.)

3.7 Työntekijäkansalaisuus

Ammatillisella koulutuksella on vahva suhde työ- ja elinkeinoelämään, se tuottaa pätevää työvoimaa niille aloille, joilla siihen on tarvetta. Suomessa koulutuksella voidaan nähdä olevan yleissivistävä rooli (Tuominen & Wihersaari 2006, 271-27). Tarkasteltaessa lakeja lukio- ja ammattikoulutuksesta, ammattikoulutuksen tasolla yleissivistävä rooli on heikompi kuin esimerkiksi lukiokoulutuksella. (kts. laki ammatillisesta koulutuksesta 2§ & lukiolaki 2§.)

Työntekijäkansalaisuuden voi tulkita tarkoittavan sellaista kansalaisuuden statusta, joka saavutetaan työelämään ja työyhteiskuntaan liittymisellä. Yhteiskunnan ja yksilön kannalta on oleellista saavuttaa kyseinen status; yksilölle monet etuudet ovat siihen sidottuja ja yhteiskunnalle se näyttäytyy esimerkiksi keinona ehkäistä syrjäytymistä. Voidaan jopa nähdä, että täysi kansalaisuus ei toteudu, jos yksilö ei ole mukana työyhteiskunnassa. Työntekijäkansalaisuuden käsitteeseen kuuluu läheisesti uusliberalistiseen markkinatalouteen kytkeytyvät ideat, kuten tehokkuus, kilpailu ja voiton tavoittelu. (Brunila ym. 2013, 9-12.)

4 KOULUTUSPOLITIikka SUOMESSA

Tarkastelen seuraavassa luvussa koulutuspoliittisia toimijoita ja ohjausjärjestelmiä Suomessa. Sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla näitä on olemassa useampiakin, mutta tässä tarkasteluun pääsevät tutkimuksen kannalta merkittävimmät.

Koulutuspoliittisten ja -lainsäädännöllisten päätösten teko tapahtuu Suomessa eduskunnassa (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731 §3). Vaikka näiden päätösten teko tapahtuu kansallisella tasolla, saavat ne vaikutusta Euroopan Unionista ja muista globaaleista ilmiöistä. Nóvoa ja Yariv-Marshall (2003, 426) painottavatkin, että vaikka koulutuksen kenttä nähdään usein paikkana, joka on kansallisessa ohjauksessa, toimii se samanaikaisesti myös globaalilla pelikentällä. Euroopan unionilla ei ole suoraa toimivaltaa kansalliseen koulutuspolitiikkaan, mutta sen erilaisilla koulutuspoliittisilla suosituksilla ja linjauksilla voi olla välillistä, epäsuoraa vaikutusta tähän. Tutkimukseni keskittyy kansallisella tasolla tapahtuvan retoriikan tutkimiseen, mutta lukijan on hyvä olla tietoinen ja huomioida myös laajempi, globaali, viitekehys, joka koulutuksen ilmiöissä vaikuttaa.

Ylin toimeenpanovalta Suomessa kuuluu valtioneuvostolle, joka puolestaan on hallituksen toimeenpanoelin. Hallituksen johdossa toimii pääministeri, jonka apuna on ministeriö, joka yhdessä pääministerin johdolla vastaa hallitusohjelman toimeenpanosta. Valtioneuvosto koostuu nykyisellään 12:sta ministeriöstä. Valtioneuvostoon kuuluva opetus- ja kulttuuriministeriö toimeenpanee ja suunnittelee Suomen koulutuspolitiikkaa muiden vastuualueidensa ohella. Koulutuksen lainsäädännöstä, koulutuspolitiikan yleisperiaatteista ja rahoituksesta puolestaan päättää eduskunta. (Valtioneuvosto 2019.)

4.1 Opetus- ja kulttuuriministeriö

Opetus- ja kulttuuriministeriö on toimielin, joka avustaa hallitusta erinäisissä linjauksissa, toimeenpanoissa ja politiikan suunnittelussa. Sen toimialaan kuuluu valmistella lakeja, päätöksiä ja asetuksia sekä toimia budjettivaroihin liittyen. Se esimerkiksi jakaa määrärahoja valtion virastoille ja laitoksille sekä myöntää valtionavustuksia. Se on mukana edustamassa Suomea EU:n toimielimissä ja muussa kansainvälisessä toiminnassa.

Ministeriö pyrkii varmistamaan, että poliittisia päätöksiä tehtäessä on käytettävissä niihin tarvittava tieto. Koulutuksen kenttä on yksi opetus- ja kulttuuriministeriön vastuunalaisista toimialoista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019.)

4.2 Opetushallitus

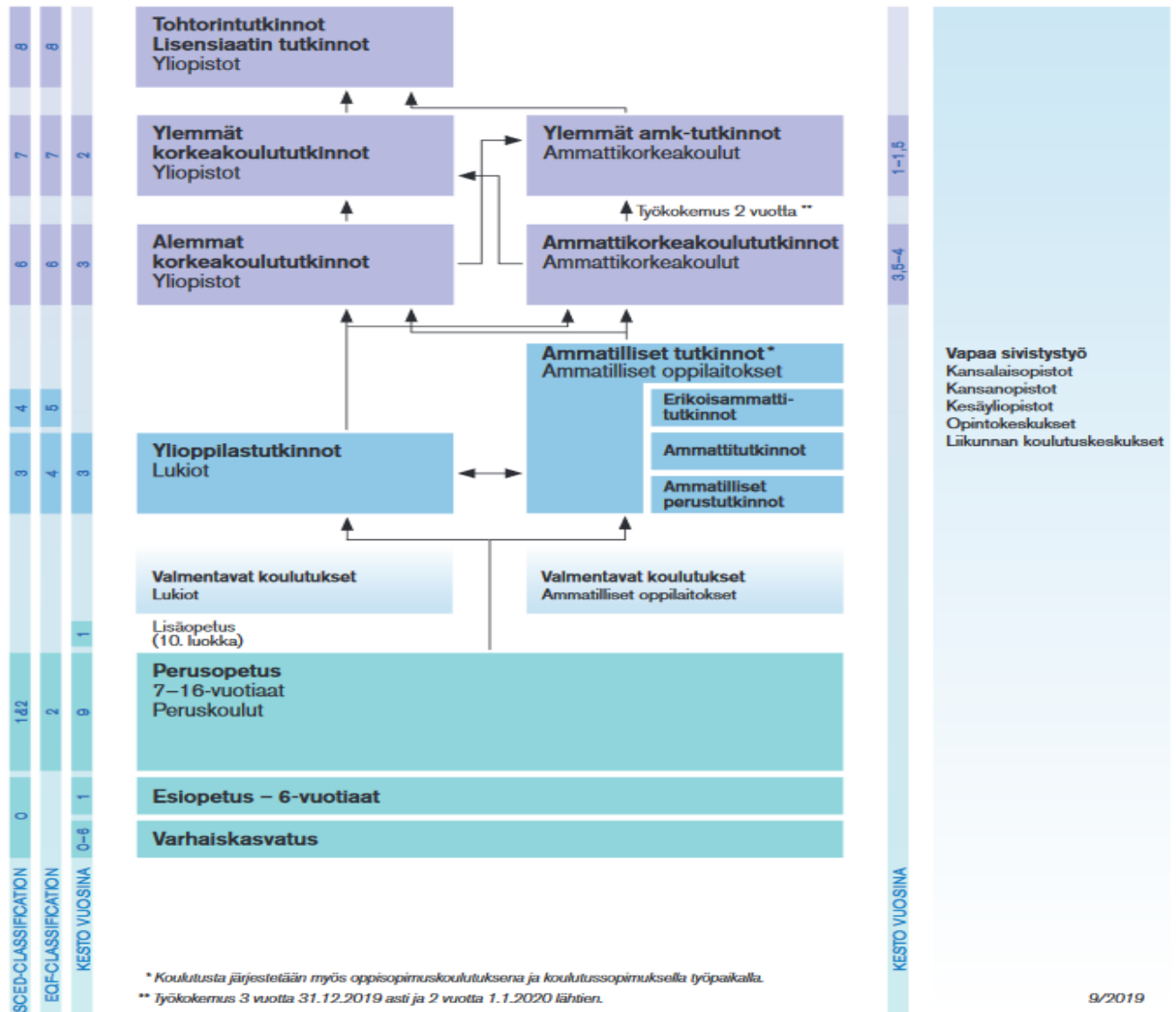
Opetushallitus toimii opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa, ollen keskeinen toimija koulutuspolitiikkaa toimeenpantaessa. Se osallistuu myös koulutuksen kehitykseen. Se toimii esimerkiksi päättäen niin perusopetus- sekä lukiolaissa säädetyn koulutuksen opetussuunnitelmien perusteista ja ammatillisten perustutkintojen sekä ammatti- ja erikoisammattitutkintojen perusteista. (Lahtinen & Lankinen 2015, 419-421.)

4.3 Koulutuksen järjestäminen ja tutkintojärjestelmä

Ammatillisen koulutuksen ja niihin sisältyvien tutkintojen järjestäminen ovat luvanvaraisia. Ammatillista koulutusta voi lain mukaan antaa kunnat tai kuntayhtymät, rekisteröidyt yhtiöt, valtion liikelaitokset sekä säätiöt. Ammatillista koulutusta säätelee laki. Koulutuksen järjestämisluvan sekä muutoksista järjestysluvassa vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. (Lahtinen & Lankinen 2015, 106-107.)

Koulutuksen tutkintojärjestelmä toimii Suomessa kuvan 1. mukaisesti. Se alkaa varhaiskasvatuksesta sekä esiopetuksesta, jotka järjestetään ennen oppivelvollisuutta. Yleissivistävää koulutusta seuraa toisen asteen koulutus, johon myös ammatillinen koulutus luetaan. Edelleen on mahdollisuus jatkaa korkea-asteen koulutukseen. Kaikilla koulutusasteilla on mahdollisuus aikuiskoulutukseen. (OKM 2019.) Ammatillisen koulutuksen osalta tutkintoja voivat olla ammatilliset perustutkinnot, ammatilliset erikoisammattitutkinnot sekä ammattitutkinnot. Laajuudeltaan tutkinnot ovat joko 150 tai 180 - opintopisteen suuruisia. (OKM 2019.)

SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ



Kuva 1. Suomen koulutusjärjestelmä (OKM 2019)

4.4 Elinikäinen oppiminen

Elinikäisen oppimisen eetos toistuu koulutuspoliittisessa keskustelussa ja asiakirjoissa tasaisin väliajoin. Sen vaikutuksen voikin nähdä erityisesti teollistuneiden maiden kasvatus- ja koulutusjärjestelmien kehittämisen lähtökohtana. Se näyttäytyy neutraalina käsitteenä, jonka edistäminen on jokaisen edun mukaista. Termin käyttö on yleistä erityisesti vallanpitäjien keskuudessa, jotka käyttävät termiä ajaakseen milloin mitäkin tarkoitusta. Elinikäinen oppiminen on oiva esimerkki globaalista vaikuttimesta, joka ohjaa kansallista koulutuspolitiikkaa, vaikkei teekään sitä suoraviivaisesti. Käsite ilmaantui koulutuksen kentälle jo 60-luvun puolivälissä Unescon

toimesta, jolloin sen perustana olivat oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon teemat. Myöhemmin se on muodostunut ajamaan taloudellisia ja yrityselämän intressejä OECD:n johdolla. Elinikäisen oppimisen kritiikissä juuri tuo suhde esiintyy ongelmallisena; sen ideologia huolehtii työelämän tarpeista. Näin sen logiikalla toimiva organisaatio helposti unohtaa koulutuksen muut arvot ja päämäärät. (Tuomisto 2002, 15-32.)

5 SISÄLLÖNANALYYSI JA RETORIIKANTUTKIMUS

Seuraavaksi tulen kuvaamaan tutkimukseni kannalta keskeisimmät analyysimenetelmät. Avaan ensin yleisesti sisällönanalyysiä syventyen lopulta retoriikan tutkimukseen, joka on tutkimuksessa keskeinen menetelmä. Kappaleen lopussa esittelen lyhyesti tutkimuksessa käytetyt retoriset keinot.

5.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysin avulla tutkittuja dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti. Tutkittava ilmiö pystytään tiivistämään yleiseen muotoon. Järjestelty aineisto ei kuiteinkaan ole lopullinen tulos, vaan sen perusteelta on tehtävä myös johtopäätöksiä. Sisällönanalyysia voidaan pitää perusanalyysimenetelmänä laadullisen tutkimuksen perinteessä, sillä se mahdollistaa monenlaisen tutkimuksen tekemisen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78;85.)

Analyysitavakseni muodostuu teoriasidonnainen sisällönanalyysi, sillä luokittelun perusta on aiemmin luodussa käsitejärjestelmässä, jota muokkaan tarpeen vaatiessa analysoitavan materiaalin mukaan. Aiempi tieto siis ohjaa analyysin kulkua, mutta ei suoraan sanele sitä. Analyysissa tutkija ammentaa ajatuksiaan niin aineistolähtöisesti kuin valmiita malleja mukaillen. Kun analysoidessa käytetään valmiita malleja sekä aineistolähtöistä lähestymistapaa yhdessä, voidaan puhua myös abduktiivisesta päättelystä. Analyysini pohjana toimii Jokisen (1999) kuvaamat retoriset keinot. Karkeasti jaotellen Jokinen jakaa retoriset keinot kahteen ryhmään; suhteessa esitettyyn argumenttiin ja suhteessa esittäjän luonteeseen. (Saarinen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 15; Tuomi & Sarajärvi 2018, 81;110.)

5.2 Retoriikantutkimus

Retoriikantutkimus on yksi tapa tuottaa diskurssianalyysia. Diskurssianalyysi ei ole selkeärajainen ja selväpiirteinen tutkimusmenetelmä, vaan se sallii käyttäjälleen

mahdollisuuden erilaisiin menetelmiin, sovituksiin ja painopisteisiin. Sen voi kuitenkin nähdä rakentuvan tietyistä teoreettisista lähtökohdista. Näiden lähtökohtien painoarvo on sidoksissa tutkimuksessa käsitellystä tutkimusongelmasta. Jokinen ym. (2016, 25-26) listaavat seuraavat peruspilarit:

1. käsitys kielestä sosiaalista todellisuutta rakentavana voimana
2. oletus erilaisten samanaikaisten merkityssysteemien olemassaolosta ja niiden kilpailusta
3. oletus toiminnasta kontekstisidonnaisena
4. oletus siitä, että toimijat kiinnittyvät merkityssysteemeihin
5. oletus siitä, että kielenkäyttö tuottaa seurauksia

Kiteytettynä nämä kohdat painottavat sitä, että suhde kieleen on kriittinen; tiedon ja käytäntöjen normeja ei oteta itsestään annettuina. (Lester ym. 2017, 3-4.)

Yksinkertaistettuna retoriikkaa voidaan kuvata toiminnaksi, jolla yleisöä pyritään vakuuttamaan jonkin esitetyn argumentin oikeellisuudesta niin, että he sen hylkäävät tai hyväksyvät ja toimivat esitetyn tahdon mukaisesti, näin retoriikka yhdistyy vallankäyttöön. Retoriikka käsitteenä voidaan jakaa käsittämään poetiikkaa ja argumentaatiota. Poetiikka tutkii esimerkiksi käsitteitä, erotteluita ja kielikuvia. Argumentaatio puolestaan tutkii niitä tapoja, joilla argumentaation kohde tahdotaan vakuuttaa. (Perelman 2007, 11; Tuomisto 2002, 16). Leach (2011) puolestaan jakaa retoriikan koskemaan seuraavia kolmea näkökulmaa:

- a) Retoriikka suosittelun tai houkuttelun näkökulmasta
- b) Retoriikka suostuttelun analyysin näkökulmasta
- c) Retoriikan maailmankuva diskurssin suostuttelevasta voimasta

Ensimmäisessä tapauksessa retoriikkaa tarkastellaan diskurssin muokkaamisena niin, että se on suostuttelevaa tai houkuttelevaa. Tästä esimerkkinä käy vaikkapa poliitikon pitämä puhe, jolloin retoriikkaa suoritetaan, siitä tulee teko. Toisessa kohdassa kyseinen diskurssi hajotetaan osiin ja kysytään miksi ja mitkä tekijät tekevät siitä suostuttelevaa ja houkuttelevaa. Viimeisessä tapauksessa on kyse retoriikan suhteesta kieleen ja siihen, miten diskurssit muovaavat havaintojamme, kokemuksiamme ja ajatteluamme maailmasta. (Leach 2000, 3.) Tässä yhteydessä tutkimukseni keskittyy pääsääntöisesti suostuttelun analyysin näkökulmiin, vaikka piirteitä muistakin näkökulmista esiintyy.

Suostuttelevaa retoriikkaa voidaan tarkastella edelleen jakaen se kolmeen eri kategoriaan; oikeudelliseen, deiktiseen ja neuvottelevaan (Fahnestock 1986, 276-293). Oikeudellinen keskittyy lainopilliseen retoriikkaan ja deiktinen puolestaan nykyisyyteen

liittyviin ongelmiin ja siihen, miten johonkin ilmiöön suhtaudutaan. Neuvottelevan retoriikan kenttä suuntautuu politiikkaan, yleensä tulevaan ja siihen millainen toiminta nähdään tulevan kannalta parhaana. (Leach 2000, 7.)

Retorinen analyysi kohdistuu kieleen ja siihen liittyvään merkitysten tuottamiseen; kuinka jotkin versiot todellisuudesta pyritään kuvaamaan sekä vakuuttaviksi että kannattaviksi. Retorisessa analyysissä todellisuus nähdään siis tulkinnallisena, jota kielellisin keinoin kuvataan. Argumentaatio nähdään tällöin sosiaalisena toimintana. (Jokinen; Juhila & Suoninen 1999, 126.)

Tämä mahdollistaa analyysin tekemisen monenlaisista aineistoista, kuten kirjalliset dokumentit (Jokinen; Juhila & Suoninen 1999, 126.), joista käsiteltävän tutkimuksen aineisto koostuu. Lisäksi uudemmassa diskurssianalyttisessä tutkimuksessa aineiston rajoja on viety tällaisia ”perinteisiä” aineistoja pidemmälle; esimerkiksi uudet teknologiat ovat tuoneet mukanaan erilaisia tapoja kommunikoida ja käyttää kieltä. Kriittinen diskurssianalyysi, jonka perinteessä huomioidaan tarkemmin esimerkiksi vallan ja tasa-arvon kytköksiä ja kysymyksiä, on noussut yhdeksi käytetyimmistä analyysitavoista tutkittaessa koulutuspoliittisia aineistoja. (Lester ym. 2017, 3-7.)

Argumentointia tutkiessa on huomioitava sen suhde yleisöön; ne lähtökohdat, joilla argumentaatio tapahtuu ja kulkee, määräytyy paljolti sen perusteella, ketä pyritään vakuuttamaan. Tällöin argumentaatio hakee jalansijaa sellaisista lähtökohdista, jotka ovat yhteisiä ja hyväksyttyjä (Jokinen; ym. 1999, 46.) Perelman (2007, 28) toteaaakin, että argumentaation pyrkimys on siirtää lähtökohtapremisseille annettu yleinen hyväksyntä koskemaan myös esitettyjä argumentteja. Leach (2000) muistuttaa myös, että analysoitaessa retorista lähdettä, tulisi muistaa, että analyysi ei koske sitä miten suostutteleva argumentti on analyysin tekijälle. Sen sijaan analysoitaessa tulee muistaa sen konteksti ja analysoitava diskurssi kokonaisuudessaan. Hänen mukaansa riippumatta siitä, millaista aineistoa tai lähdettä analyysin pohjana käyttää, on lähdettävä liikkeelle diskurssin kontekstista. Retoriikalla on siis kohteensa, se yleisö, jolle argumentit on kohdistettu. Puheessa tällainen kohdejoukko on selkeämmin osoitettavissa, kuin esimerkiksi tekstejä analysoitaessa. Tämä ei kuitenkaan estä löytämästä ja tulkitsemasta myös tekstistä sellaisia keinoja, joilla vastaanottajaa luodaan tai osoitetaan eri rooleihin. (Leach 2000, 4-7.)

Retoriikan ja sen keinojen on tarkoitus vastata johonkin esitettyyn tarpeeseen, vaatimukseen tai välttämättömyyteen, joka on retorisyssä olennaista löytää. Tämä auttaa asettamaan analyysin paikkaan ja kontekstiin, jossa argumentteja esitetään.

(Leach 2000, 6.) Lisäksi ongelma tulisi esittää niin, että sen vastaanottaja ymmärtää oman intressinsä suhteessa siihen ja sen ratkaisuun (Saari & Sääntti 2017, 5).

Yhtenä tapana tuottaa retorista analyysia, on tarkastella erilaisia retorisia tapoja. Näihin kuuluvat ne erilaiset vakuuttelun ja suostuttelun tavat, joilla vakuutellaan esitetyn argumentin uskottavuutta ja kannattavuutta. Tutkimalla retorista analyysivälineistöä voidaan esimerkiksi hahmottaa, miten esitetyt argumentit saadaan näyttämään faktoilta. Retorinen analyysi huomioi erityisesti esitettyjen argumenttien muotoilua ja argumentaation suhdetta yleisöön. (Jokinen ym. 1999, 47.)

Tutkijan ja lukijan on hyvä huomioida, että retorinen analyysi rakentuu itsessään käyttäen retorisia keinoja. Tutkimus rakentuu sen perustalle, että tutkija suostuttelee uskomaan sen olevan pätevä keino tutkia kyseessä olevaa ilmiötä. Retorisen diskurssianalyysin heikkoutena voi pitää myös sen analyysin rajojen väljyyttä; sen pelikenttä on laaja. Teorioita on useita, kuten analyttisiä keinoja ja näkökulmia, joilla aineistoa tutkia. Keinot analysoida tutkimuksen aineistoa saattavat vaihdella tutkimusaineiston sisällä, jolloin konsistenssi järkkyy. Toisaalta tämä voi olla tutkijan voimavara ja luoda tarvittavaa joustavuutta tutkimuksen tekoon. (Leach 2000, 3-11; Lester ym. 2017, 2-3.)

5.2.1 Retorisia keinoja

Seuraavaksi kuvaan niitä retorisia keinoja, joita tutkielmassani käytin.

- Tosiasiat puhuvat puolestaan

Esimerkiksi tieteellisessä diskurssissa erilaiset implisiittiset uskomukset ja muu sosiaalinen ulottuvuus piiloutuu annettujen tulosten taakse, jotka indikoivat tai puhuvat jonkin asian puolesta ikään kuin neutraalisti. Tutkijan rooli tutkimusprosessissa sumentuu ja aineisto tuottaa tulokset tutkijasta riippumatta. (Gilbert & Mulkay 1984, 42.) Toisaalta argumentin vastaanottajaa voidaan vakuuttaa siitä, että tapahtumien hoitamiseen on vain yksi mahdollinen ja järkevä tapa. Kuvailtu selitetään toimivaksi syy-seuraus suhteella, jolloin vaihtoehtoinen selitysmalli tai ilmiön problematisointi näyttäytyy turhalta. Tällöin esimerkiksi talouden lainalaisuudet nähdään helposti itsenäisinä toimijoina, joihin muiden on sopeuduttava. (Jokinen ym. 1993, 163-167; Jokinen ym. 1999, 140.)

- Kategorioiden käyttö vakuuttamisen keinona

Argumentoinnissa käytetään erilaisia kategorioita, jotka pyrkivät johdattamaan toiminnan oikeuttamiseen tai kritisointiin. Eri kategoriat edesauttavat erilaista toimintaa. (Jokinen ym. 1999, 143.) Kyse voi olla yksinkertaisimmillaan siitä, tuotetaanko jokin ilmiö kuuluvaksi kategoriaan, joka yleisesti hyväksytään positiivisena, vai luokitellaanko sama ilmiö käsiteltäväksi negatiivisen kategorian kautta.

- Yksityiskohdilla ja narratiiveilla vakuuttaminen
Sijoittamalla yksityiskohtia osaksi narratiivia, voidaan ilmiötä ja sen tapahtumia kuvata niin, että se vaikuttaa totuudenmukaiselta. Tapahtumat ikään kuin suuntaavat kuvauksen mukaan niin, että niistä tulee odotetun kaltaisia. (Potter 1996, 117.)
- Numeerinen ja ei-numeerinen määrällistäminen
Tapahtumat ja ilmiöt pyritään kvantifioimaan; tarkoilla luvuilla pyritään nostamaan esitetyn tiedon totuusarvoa. Kvantifioinnin ei tarvitse olla pelkästään numeerista esittämistä, vaan myös sanalliset ilmaiset, kuten kaikki, marginaalinen, vähän jne. kuuluvat tähän retoriseen keinoon. Ilmiötä kuvataan selkeänä ja mitattavana olevana, siinä piilevät mahdolliset ristiriidat tai kvantifioitujen kategorian häilyvyys voidaan kätkeä numeroiden taakse. (Jokinen ym. 1993, 168; Jokinen ym. 1999, 146-148.)
- Metaforien käyttö
Edwards ym. (2004) kuvaavat metaforia keinoina esittää joitakin asioita ymmärrettäväksi kirjallisesti tai metaforisesti riippuen siitä, miten asiaa haluaa tuoda julki. Esimerkiksi joitakin faktoja voidaan ”pehmitellä” metaforisin keinoin. Toisaalta metaforien avoimuus saattaa johtaa myös epätoivottuihin tulkintoihin. (Edwards ym. 2004, 25-28.)
- Ääri-ilmaisujen käyttäminen
Käyttämällä erilaisia ilmaisuja, jotka määrittävät kuvattua ilmiötä, pyritään joko minimoimaan tai maksimoimaan jotakin piirrettä ilmiöstä. Niitä käyttämällä voidaan luoda kuvaa toiminnan oikeudenmukaisuudesta tai säännönmukaisuudesta. Toisaalta käyttämällä ääri-ilmaisuja voidaan myös normalisoida ilmiötä. (Jokinen ym. 1999, 150-152.)
- Listaaminen
Listauksen voiman voi nähdä perustuvan siihen, että sen voi kuvitella kuvaavan ilmiötä monipuolisesti (Jokinen ym. 1999, 152).
- Esimerkit ja rinnastukset
Esimerkkien käytöllä pyritään helpottamaan ilmiön tai argumentin ymmärtämistä (Jokinen ym. 1999, 153).
- Kontrastiparin käyttö
Kontrastiparien tapauksessa huomiota kiinnitetään siihen, millaisia latauksia kullekin osapuolelle annetaan. Kuvaavaa voi olla, että toiseen pariin ladataan positiivisia arvoja, toiseen negatiivisia. (Jokinen ym. 1999, 153.)
- Toisto
Toisto voi esiintyä esimerkiksi jonkin valmiin argumentin sitomisena omaan puheeseen (Jokinen ym. 1999, 154).
- Puhujakategorialla oikeutus
Jokin tieto tai tietämys liitetään johonkin tiettyyn kategoriaan, esimerkiksi tietyn ammatin voi nähdä oikeuttavan tietynlaiseen tietoon (Jokinen ym. 1999, 135).

- Vasta-argumenttiin varautuminen
Esitetyn argumentin suojaamista vastaväitteeltä etukäteen, esimerkiksi luomalla liittouman kohdeyleisön kanssa (Jokinen ym. 1999, 154-155).
- Liittäminen ryhmän intressiin
Jokisen alkuperäinen retorinen keino keskittyi esittäjän luonteen neutraaliin esittämiseen, niin, että tämän ei nähdä ajavan omaa intressiään. Aineistosta nostamani retorinen keino toimii päinvastoin: se luo ja edistää yhteistä – myös argumentin esittäjän – intressiä. Keinoon liittyy vahvasti ”me”-hengen luominen.
- Liittoutumisasteen säätely
Jokisen alkuperäisestä keinosta poiketen määrittelin liittoutumisasteen aineiston pohjalta kuvaamaan keinoja, joilla eri toimijoita pyrittiin tuomaan yhteen.
- Konsensuksella tai asiantuntijalla vahvistus
Aineiston pohjalta konsensuksen kategoria muodostui kuvaamaan keinoja, joilla esitettyä väitettä tuetaan jonkin joukon yhtenevän mielipiteen kautta. Väitteen oikeudellisuutta puoltaa suurempi joukko, kuin väitteen esittäjä.

6 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT

Seuraavaksi esittelen tutkimuskysymykseni ja tutkimuksessa käyttämäni aineiston sekä sen erityispiirteet.

6.1 Tutkimusongelmat ja tutkimuskysymys

Olen edellä kuvannut tutkielmani kannalta keskeisimmät käsitteet avaten ensin tutkielmani teoreettista viitekehystä, metodologiaa sekä tutkielmani moniulotteista aineistoa. Tutkimusongelma esittää kysymyksen muodossa tiivistelmän siitä, mitä tutkittavasta aiheesta halutaan tutkia ja saada selville. Ongelmanasettelu on laadullisessa tutkimuksessa usein melko joustavaa, jolloin tutkimustehtävät voivat olla hyvin yleisluontoisia tai pikkutarkkoja. Tutkimusongelmien tehtävänä on pitää tutkimus kasassa ja ohjata tutkijan työskentelyä. (Saarinen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 12-13.) Lähtökohtaisesti pyrin tutkimuksessani tuomaan julki niitä retorisia keinoja, joita käyttäen argumentoija luo todellisuutta. Näin voidaan helpommin havainnoida, ettei kuvattu todellisuus ole ainut, vaan yksi mahdollinen tapa tulkita ja nähdä ympäröivää maailmaa.

Tutkielmani tarkoituksena on vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Millaisin retorisin keinoin ammatillisen koulutuksen reformia on aineistossa tuettu?

6.2 Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankemateriaali ja hallitusohjelmat

Käytän tutkimuksen analyysissä valmista aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voidaan koota erilaisista dokumenteista, joita voidaan yhdistellä tutkimusongelman puitteissa hyvinkin vapaasti (Tuominen & Sarajärvi 2018, 83;109). Ammatillisessa koulutuksessa käynnistynyt reformi voidaan nähdä suuremmassa skaalassa olevan osaseuraus Euroopan unionin yhtenäisiä linjauksia sekä kansallisia poliittisia päätöksiä Suomessa. Vaikutusta voidaan myös katsoa olevan Euroopan ulkopuolisilla globaaleilla voimilla. Se, millaista aineistoa tutkimuksessa käyttää, määräytyy teoreettisen

viitekehyksen mukaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto on monitasoista ja rikasta, jolloin mahdollisimman monenlaiset näkökulmat ja niiden tarkastelu mahdollistuvat. (Alasuutari 2011, 84-85.) Tutkimuskysymyksessäni olen kiinnostunut kansallisella tasolla käytettävästä retoriikasta, jolloin rajaan aineiston koskemaan vain tällä tasolla tuotettuja dokumentteja.

Yleisellä tasolla tarkasteltuna lain valmisteluprosessi Suomessa etenee monivaiheisena aina aloitteen jättämisestä aloitteen täytäntöönpanoon ja sen seurantaan asti. Eduskunta käyttää Suomen perustuslain mukaan lainsäädäntövaltaa. Lakien valmistelu tapahtuu siinä ministeriössä, jonka toimialaan laki kuuluu. Perusvalmistelu tapahtuu joko virkatyönä tai valmisteluelimessä ja on usein työpanokseltaan vaativin vaihe lakia valmisteltaessa. Eri tahojen näkökantoja kuullaan ja komiteat tai toimikunnat sisältävät eri hallinnonalojen, puolueiden ja tahojen edustajia. Lausuntomenettelyn ja jatkovalmistelun aikana luonnokseen tehdään palautteen perusteella tarpeelliset muutokset. Valmiit esitykset käsitellään valtioneuvoston yleisistunnossa, jota seuraa eduskuntakäsittely ja lopulta lain vahvistaminen. (Lainvalmistelun prosessiopas 2019.)

Tutkimani prosessi päättyi 1.1.2018 voimaan tulleeseen ammatillisen koulutuksen lakiin. Jotta laki saatiin astumaan voimaan, on se käynyt läpi yllä kuvatun prosessin. Tästä johtuen toinen aineistoani koskeva rajausta vaikuttaa ajallisesti; olen valinnut aineistooni niitä asiakirjoja, joissa jo ennen lain astumista voimaan on luotu kuvaa sen tarpeellisuudesta. Yhä tarkemmin rajaten tutkimuskysymykseni koskee hallinnon asiakirjoja. Analyysissä käyttämikseni asiakirjoiksi valikoituivat hallitusohjelmat sekä opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankemateriaali. Tutkimukseni keskittyy siihen, miten näillä kahdella tasolla ongelmaa luodaan, kehen se kohdistetaan ja millaisin retorisin keinoin sitä tuetaan. Tutkimukseni aineisto koostuu seuraavista kansallisista koulutuspoliittisista materiaaleista:

1. Hallitusohjelmat

- a. 72. Katainen (22.6.2011- 24.6.2014)
- b. 73. Stubb (24.6.2014- 29.5.2015)
- c. 74. Sipilä (29.5.2015- 6.6.2019)

2. Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankemateriaali

Hallitusohjelmia on tutkimuksessa analysoitu niin, että ongelmanasettelun on nähty tapahtuvan niiden ensimmäisissä kahdessa kappaleessa, joissa käydään läpi hallitusohjelman painopistealueet ja tilannekuva. Myöhempi analyysi on rajattu koskemaan

asiakirjojen sisältöä koskien koulutuspolitiikkaa, jossa analyysin painopiste on kohdistettu toisen asteen koulutukseen ja yhä tarkemmin ammatilliseen koulutukseen. Stubbin hallitusohjelmaa (2014) on sen lyhyiden vuoksi käsitelty kokonaisuutena, kuitenkin niin, että koulutus on ollut analyysin painopisteenä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankemateriaali on kokonaisuudessaan sähköistä materiaalia, joka on julkaistu opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivuilla. Tästä materiaalista analyysini koskee opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Näin esimerkiksi analysoimatta ovat jääneet sisällöt, joihin sivustolla on linkkejä. Tällaisissa tapauksissa analyysissä on kuitenkin oltu kiinnostuneita vaikkapa siitä, onko linkki osoitettu kuulumaan jollekin tietylle taholle.

6.3 Hallinnolliset tekstit

Tutkimukseni aineisto koostuu hallituksen ja ministeriön julkaisuista. Näitä dokumentteja voi tarkastella omanlaisenaan tekstilajina, genrenä. Ne ovat kielellisen toiminnan muotoja, joilla on oma logiikkansa. Samaan genreen kuuluvien tekstien voidaan nähdä olevan kielellisesti vakiintunutta ja tunnistettavaa. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 79-80;91.) Tutkimuksessani soveltuvien osin voidaan materiaalin katsoa kuuluvan hallinnollisten tekstien genreen. Pyrin seuraavaksi lyhyesti tarkastelemaan, millaisia yhteneväisiä piirteitä hallinnollisen genren teksteihin sisältyy.

Hallinnollisten tekstien voi tulkita olevan jo perustavalta luonteeltaan retorisia; niillä hankitaan uskottavuutta tukemaan niiden kannatusta. Kaivatun lopputuloksen saavuttamisen kannalta on tärkeää hahmottaa, mitkä argumentaatiostrategiat takaavat parhaat mahdollisuudet edetä päätöksenteon portaikolla ja lopulta käytännössä. (Summa 1995, 85-86.) Nämä argumentaatiostrategiat ilmentyvät aineiston dokumenteissa erilaisin retorisin vakuuttelun keinoin.

Alasuutari (2004) huomauttaa, että valtiolliset asiakirjat eivät aina sisällä kaikkia niitä perusteluita, joiden nojalta päätös lopulta tehdään. Teksteistä tulisinkin tarkastella sitä, millaiset perustelut nähdään kunniallisina ja vaikeasti vastustettavina niin, että mahdollinen vastarinta ei mahdollistu. Alasuutari kuvaileekin julkisia asiakirjoja moniulotteisiksi, teksteiksi, jotka eivät suoraan kerro niiden todellista motiivia. Ne tuovat esille yhteiset jaettavat premissit, joita pyritään kasvattamaan koskemaan uutta vaatimusta. Samalla jätetään varjoihin motiivit, joita ei haluta avoimesti kertoa. Tekstit ovat siis samalla aikaan ja paikkaan sidonnaisia, mutta niistä tulisi tulkita myös se, mitä niissä ei sanota. Lisäksi jotkin

poliittiset esitykset eivät pyri vakuuttamaan koko kansakuntaa, vaan ne on kohdistettu pieneen poliittiseen eliittiin. (Alasuutari 2004, 5.)

7 ANALYYSI JA TULOKSET

7.1 Aineiston käsittely

Analysoin aineistoa kahtena erillisenä kokonaisuutena: hallitusohjelmina ja opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankemateriaalina. Näin tämän tarpeelliseksi aineistoon tutustumisen jälkeen. Vaikka tutkimuskysymykseni on molempien materiaalien kohdalla sama, eroavat ne toisistaan kohdeyleisön kautta, jolloin vakuuttelun kohde muuttuu. Tämä vaikuttaa siihen, miten ongelmaa luodaan ja argumentoidaan. Analyysin alussa selvitin, mikä on analysoitavan materiaalin kohdeyleisö, ja millainen ongelma tai vaatimus siinä esitetään. Seuraavaksi kävin aineiston läpi rajaten sen tutkimuskysymyksen kannalta olennaiseen jättäen muun materiaalin tutkimuksen ulkopuolelle. Kävin tekstin läpi useaan otteeseen merkiten värikoodilla osuudet, jotka liittyivät tutkimuskysymykseen. Osuudet olivat lyhimmillään lauseen mittaisia, mutta myös pidempiä, sisältäen yhden kokonaisuuden useamman virkkeen kesken.

Tämän jälkeen kasasin tutkimuksen kannalta merkittävät asiat yhteen erilliseen asiakirjaan, jonka jälkeen luokittelin ne Jokisen (1999) kuvaamiin retorisiin keinoihin pohjautuen. Retorinen analyysirunkoni koostui 15:sta retorisesta tavasta, joita käyttäen pelkistin aineistoa poimimalla kunkin retorisen keinon alle kuuluvat ilmiöt ja ilmaisut.

Ryhmitellessäni aineistoa huomasin pystyväni käyttämään soveltuvien osien Jokisen kuvaamia keinoja analyysin runkona, mutta aineistosta alkoi nousta myös retoriikkaa, joka ei sopinut valmiisiin kategorioihin. Valmiisiin kategorioihin kuulumattomat alkuperäisilmaisut kokosin yhteen, jonka jälkeen etsin niistä yhtenäisyyksiä ilmaisevia kokonaisuuksia. Samankaltaisuuksia ilmentävät kokonaisuudet yhdistin uusiksi luokiksi, jota nimesin aihetta kuvaavalla käsitteellä. Tällaista yksittäisten ilmausten tiivistämistä alaluokiksi kutsutaan klusteroinniksi. Jatkoin viemällä prosessia yhä pidemmälle muodostamalla alaluokista teoreettiset käsitteet. Prosessia kutsutaan abstrahoisemiseksi tai käsitteellistämiseksi, jossa aiemmin muodostettuja luokituksia yhdistetään kokonaisuuksiksi niin pitkälle, kuin se vain on mahdollista. Abstrahointi yhdistää aineiston teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112-115.) Koko prosessia ohjasivat Jokisen esittämät retoriset keinot, joihin uudet

luodut teoreettiset käsitteet läheisesti nojaavat. Ne muodostuivat läheisiksi Jokisen alkuperäisten kategorioiden kanssa, mutta muuttuivat sisällöltään niin, etteivät alkuperäiset ilmaisut kuvanneet tarvittavalla tavalla käsiteltyä aineistoa. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi mahdollistaa tällaisen menettelyn, sillä tarkoitus ei ole testata aiempaa teoriaa, vaan luoda uusia malleja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109).

Aloitin analyysin tutkimalla materiaalia, aloittaen hallitusohjelmista, joista siirryn opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankemateriaaliin. Analysoin reformin retoriikkaa tietyille yleisölle kohdennettuna. Alussa määritän, miten kulloisessakin asiakirjassa jäsennetään ja pohjustetaan retorista lähestymistapaa. Toisin sanoen, miten välttämättömyyttä tai vaatimusta sekä yhteistä maaperää, jolla muutos halutaan tapahtuvan, luodaan. Tämän jälkeen tuon esiin niitä retorisia keinoja, joilla vakuuttelu tapahtuu.

Kuvattu ongelma, välttämättömyys tai vaatimus ei retorisessa mielessä ole jotakin, joka olisi olemassa jo ennen asiakirjan luomista. Voidaankin sanoa, että tekstit itsessään luovat käyttämällään kielellä sen ilmiön, jota ne pyrkivät ratkaisemaan. (Winston 2013, 162.) Kuten on jo aiemmin todettu, jotta halutun yleisön huomio saadaan kiinnitettyä, on luotava ongelma, johon huomio kiinnitetään ja jolle myöhemmin esitetään ratkaisu (Leach, 2000).

7.2 Aineiston analyysi

7.2.1 Ongelman asettelu hallitusohjelmassa

Yleisesti hallitusohjelman kohdeyleisön nähdä olevan laaja, se kohdistuu Suomen kansaan ja sen eri toimijoihin, myös poliittiseen eliittiin. Analysoiduissa hallitusohjelmissa esiintyi samankaltaisia ongelman asetteluja ja yhteisen maaperän luomista. Kataisen hallituksen ohjelmassa (2011) yhteistä maaperää ja päämäärää luodaan rakentamalla kuvaa yhteisestä kansakunnasta, joka on myös osa Eurooppaa ja suurta globaalia maailmaa. Tämän vastapainoksi huomioidaan yksilöt tärkeänä osana yhteiskuntaa. Vedotaan historiaan ja yhteisiin arvoihin sekä verrataan Suomea muihin valtioihin, luodaan me-henkeä. Jotta rakennettu hyvinvointi voidaan säilyttää ja sitä kehittää, tarvitaan kilpailukykyinen talous. Hyvinvoinnin synnyttään kertovan työstä. Toimiakseen järjestelmä tarvitsee toimivaa koulutusta.

”Osaamiseen ja luovuuteen perustuva suomalaisen työn kilpailukyky edellyttää toimivaa koulutusjärjestelmää” (Kataisen hallitusohjelma 2011, 3.)

Stubbin hallitusohjelma (2014) on pituudeltaan huomattavasti edeltäjäänsä lyhyempi ja nojaa pitkälti samoihin teemoihin. Tosin nyt ongelman asettelu on hieman erilainen; asiat ovat kääntyneet huonompaan ja puhutaan tarpeesta kääntää kurssi uuteen nousuun. Retoriikan tasolla nojataan myös tiiviimmin ja näkyvämmiin talouspuheeseen, johon tarvittavien muutosten perustelut nojaavat.

”Vahva julkinen talous on kestävän hyvinvoinnin edellytys. Julkisen talouden kestävyysvajeen umpeen kurominen edellyttää rakenteellisia uudistuksia, kasvun ja työllisyyden edellytysten vahvistamista sekä valtiontalouden sopeuttamista... näitä tarkentavat toimeenpanopäätökset asetetaan loppuvaalikaudella etusijallehallinnonalojen toiminnassa.” (Stubbin hallituksen ohjelma 2014, 1.)

Stubbin hallitusohjelmassa tilanteen kuvaus on kärjistynyt myös muita osin, ehdotettuja toimia tulee toteuttaa kiireellisesti, ilman viivästyksiä.

Koulutus mainitaan asiakirjassa suoranaisesti neljässä eri lauseyhteydessä. Implisiittisesti siihen voi kuitenkin nähdä viitattavan useammin, esimerkiksi pyrkimyksessä pidentää kansalaisten työuria. Ylipäätään ongelmanasettelu tapahtuu asiakirjassa hyvin yleisellä tasolla menemättä suuremmin yksityiskohtiin. Huomattavaa on myös, että asiakirjasta on selkeämmin löydettävissä ammattikoulureformin sisältämiä teemoja kuten järjestelmän ja järjestelmärakenteen muutokset sekä puhe työelämän läheisemmästä sitoutumisesta koulutukseen. Myös digitaalisuuden teema mainitaan opetuksen yhteydessä.

Sipilän hallitusohjelma (2015) luo yhteistä rintamaa pitkälti yhteenkuuluvuuden ja yhteisen tulevaisuuden rakentamisen kautta. Ongelmaa se luo edeltäjistään poiketen negatiivien kautta, yhteiskunta ei toimi niin kuin sen pitäisi tai kuin se menneessä on toiminut. Potentiaalia parempaan olisi, mutta se ikään kuin hukataan nykyisellään. Esitystavasta huolimatta ongelmien juurien esitetään pääsääntöisesti sijaitsevan talouden kentällä. Työntekijä- ja yrittäjäkansalaisuuteen vedotaan pelastavana tekijänä.

”Meidän on vapautettava ihmisten omat voimavarat luovuuteen, yritteliäisyyteen ja hyvinvoinnin rakentamiseen. Suomesta on tehtävä osaamisen, yrittäjyyden, tasa-arvon ja välittämisen yhteiskunta.” (Sipilän hallitusohjelma 2015, 8.)

Tarkasteltujen kolmen hallitusohjelman läpitunkevana teemana ongelman luomisessa ovatkin talouden ilmiöt. Vaikka painopistealueissa puhutaankin esimerkiksi köyhyyden, eriarvoisuuden ja syrjäytymisen ehkäisyn teemoista, voi teemojen nähdä implisiittisesti liittyvän talouden kysymyksiin. Ongelmat nähdään ongelmina suhteessa talouteen. Ylipäätään kansalaisuus rakentuu niissä työllisyyden ja työkyvyn ympärille; kestävyiden ja

kasvun kannalta työssäkäynti on tärkeää, se on koulutuksen päämäärä ja koulutus on osa kasvupolitiikkaa.

Yleisesti ongelmanasettelu noudattaa kaavaa, jossa ensin luodaan kuva yhteisestä Suomesta, jossa jokainen on tärkeä osa yhteiskuntaa. Asiat eivät kuitenkaan ole niin hyvällä tolalla kuin ennen ja hyvinvoinnin takaamiseksi on tehtävä muutoksia. Yhtäaikaaisesti luodaan kuvaa muutoksesta, jota ei täysin voi ennakoida, mutta kuitenkin tiedetään, miten siihen tulee valmistautua. Tarvittavat muutokset toteutetaan talouden ehdoin ja ainoa tapa osallistua on työn keinoin.

Vaikkei hallitusohjelmien ongelmanasettelussa koulutus näyttäytyykään itse ongelmana, asetetaan se implisiittisesti kuitenkin asemaan, jossa se on joko ratkaisijan asemassa, tai sen nykyiset käytännöt ovat ongelmallisia. Näin siitä puuttuu jotakin, jokin on järjestetty huonosti, jokin kaippaa muutosta. Koulutuspalveluiden tulisi olla tasa-arvoisesti ja tasalaatuisesti jokaisen saatavilla, erinäisissä koulutusvertailuissa Suomen tulisi olla OECD-maiden kärkijoukossa, koulutustarjonnan tulee olla ennakoivaa alue- ja ala -kohtaisesti, työelämäyhteyksiä tulisi vahvistaa. Tällaisten taloudellisten linjausten voi nähdä olevan osa yleismaailmallisempaa ilmiötä, jossa koulutuksen tulisi palvella kansallista talouden kilpailukykyä (Simola ym. 2013, 613).

Hallitusohjelmissa esitetty vaatimus siis edellyttää kilpailukykyisen yhteiskunnan ylläpitoa, kansainvälisessä kilpailussa pärjäämistä, tasa-arvoa sekä yhteisen elämäntavan ja elintason ylläpitämistä. Ongelmana on, että tämä vaatii toteutuakseen taloudellista kestävyyttä ja kasvua. Samalla lähes kaikkiin ongelmiin löytyy ratkaisu niin ikään taloudesta. Nykyinen tilanne esitetään kestäättömänä ja tälle pohjalle rakennetaan muutoksen välttämätön luonne. Muutoksia tarvitaan erilaisissa politiikoissa, myös koulutuspolitiikassa.

7.2.2 Hallitusohjelmissa käytetyt retoriset keinot

Numeerinen vakuuttelu esiintyi aineistossa eksakteina lukuina vain muutamissa yhteyksissä. Näitä olivat esimerkiksi vuosiluvut siitä, milloin tietty toimenpide aloitetaan tai pyritään saavuttamaan. Numeerisuus esiintyy myös suhteessa talouteen, säästöjä on tehtävä esitetty määrä. Pääsääntöisesti numeerinen retoriikka asiakirjoissa perustui sanalliseen ilmaisuun, jolle ei suoranaisesti annettu numeerista arvoa, mutta joka implikoi mitattavuutta.

"Hallituksen tavoitteena on nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä". (Hallitusohjelma 2011, 31.)

Tämä näyttäytyykin numeerisen retoriikan keskeisimpänä keinona hallitusohjelmissa. Koulutuksen ilmiöistä puhutaan viitekehyksessä, joka mahdollistaa sen mitattavuuden. Laatu, oppimistulokset, osaaminen ja sivistys esitetään mitattavina arvoina, joille luodaan mittaristo, jonka perusteella koulutuksen tarvetta voidaan määrittää.

Tähän kiinnittyi läheisesti *narratiiveilla vakuuttaminen* aineistossa. Keinoa toteutettiin esittämällä ilmiö sellaisena, jonka voi ennalta nähdä ja ennustaa. Toimenpiteitä kuvataan niin, että tekemällä esitetyt asiat varmistetaan haluttu lopputulos. Narratiivin yksityiskohtat ovat kuitenkin melko yleistäviä, eivät yksityiskohtaisia kertomuksen osia.

Konsensuksen luominen ja asiantuntijalla vahvistus asiakirjoissa tapahtuu esittämällä hallitus itsessään toimijana, jolla on yksi ja yhtenäinen mielipide. Asiat ilmoitetaan kolmannessa persoonassa. Ulkopuolisiin asiantuntijoihin tai tahoihin ei viitata nimellä, vaan viittaukset tapahtuvat passiivissa; tutkimukset osoittavat jotakin tai arviot kertovat jostakin. Yleisesti hallitus näyttäytyy tarvittavana asiantuntijana ja auktoriteettina itsessään.

”Hallitus asettaa alkusyksyyn mennessä yksityiskohtaiset mittarit, joilla arvioidaan asetettujen tavoitteiden toteutumista.” (Hallitusohjelma 2015, 17.)

Tällä tavoin luotiin myös *puhujakategorialla oikeutusta*. Hallitus ja sen toimielimet ovat oikeutettuja tekemään esitetyt tarvittavat päätökset. Niillä on tarvittava tieto päätösten oikeellisuuden takaamiseen, vaikkei tiedon lähteitä tuoda esiin. Samalla argumentin esittäjä kategorisoi itsensä osaksi kuulijakuntaa.

Kontrastiparin käyttö asiakirjoissa jakaantui kahteen: joko verrattiin vanhaa toimintamallia vanhaan tai suomalaista koulutusjärjestelmää muihin. Myös *esimerkit ja rinnastukset* toimivat samalla jaolla. Keinoja käytettäessä vanhaan järjestelmään ei välttämättä suoranaisesti viitattu negatiivisesti tai luotu siitä huonoa kuvaa. Uuteen malliin kuitenkin asetettiin positiivisia latauksia, se on uudempi ja parempi.

”Uudistetaan ammatillisen koulutuksen rahoitus tukemaan nykyistä paremmin koko ikäluokan kouluttamista, koulutuksen läpäisyn parantamista ja nopeampaa siirtymistä työelämään.” (Hallitusohjelma 2011, 31.)

Liittoutumisasteen säätely näyttäytyi asiakirjoissa korostamalla eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Yhteistyö tapahtuu koulujen, kouluasteiden työelämän toimijoiden ym. kanssa.

”Koulutuksen ja työelämän välinen vuorovaikutus on lisääntynyt.” (Puhuttaessa hallituskauden tavoitteista) (Hallitusohjelma 2015, 17.)

Eräänlaisena punaisena lankana läpi asiakirjojen seurasi *yhteiseen intressiin vetoaminen* retorisenä keinona. Tätä tuetaan viittauksilla talouteen ja tuottavuuden lisääntymiseen.

Ryhmän intressissä painottuu juurikin talouden näkökulmat. Toisena teemana esiintyy kaikkien mukaan ottaminen, koulutuksen saatavuus on taattava ympäri maan. Eri vähemmistöjen, erityisesti maahanmuuttajien koulutuksen ja osallistumisen tärkeyttä painotetaan. Kategorian sisällä esiintyy kolme erillistä intressiryhmää, joihin vedotaan; yksilöön, kouluttajaan sekä työelämään. Vetoaminen yksilön intressiin näyttäytyy aineistossa puheena oman opintopolun ja joustavuuden mahdollisuuksista, tehdyt valinnat tarjotaan yksilöllisinä ratkaisuin. Tarjotaan enemmän valintoja ja aiemmin opittu on paremmin integroitavissa opintoihin. Kouluttajan intressi huomioidaan koulutuksen ammattilaisten näkökulmasta. Siinä viitataan henkilöstöpolitiikan edistämiseen ja henkilöstön osallistamiseen. Työelämään vetoaminen tapahtuu aineistossa lupauksilla työvoimasta ja tiiviimmästä yhteistyöstä oppilaitosten kanssa. Uudistusten avulla työurat pitenevät ja uudet tutkintorakenteet vastaavat ja reagoivat paremmin työelämän vaatimuksiin.

”Tavoitellaan pidempiä työuria alkupäästä. Tehdään opintopoluista mahdollisimman joustavat koulutusasteiden sisällä ja välillä. Tuetaan nopeaa valmistumista sekä siirtymää työelämään.” (Hallitusohjelma 2015, 18.)

Kuitenkin riippumatta siitä, mihin ryhmään kulloinkin vedotaan, linkittyä intressi aina yhteiseen hyvään. Samalla on käytetty *kategoriaa vakuuttamisen keinona*. Käytettyyn kategoriaan otetaan mukaan kaikki Suomen kansalaiset, joitakin marginaaliryhmiä kuten maahanmuuttajat mainitaan erikseen.

Tosiasiat puhuvat puolestaan esiintyy toisena läpi aineiston jatkuvana retorisena keinona. Esitetyt argumentit ilmaistaan asiakirjoissa vain yhdestä näkökulmasta. Asiat ikään kuin esitetään niin kuin ne ovat, vaihtoehdoille ei edes anneta sijaa. Näin muodostuu kuva siitä, että kuvatut ongelmat voidaan ratkaista vain yhdellä tapaa.

”Koulutustarjonta mitoitetaan kansakunnan sivistystarpeiden ja työmarkkinoiden pitkän aikavälin tarpeen perusteella.” (Hallitusohjelma 2011, 31.)

Samankaltaisena keinona esiintyy *ääri-ilmaisujen käyttö*. Kun ilmiö kuvataan vain yhden todellisuuden kautta, maksimoidaan juuri tuo piirre. Ilmiö normalisoituu ja säännönmukaistuu, siitä tulee hallittava.

Kun on luotu liittouma kaikkien kanssa ja esitetty ilmiö vain yhden totuuden kautta, käytetään samalla *vasta-argumenttiin varautumista* retorisena keinona. Oikeastaan vasta-argumentille ei anneta sijaa, sillä sitä ei edes huomata olevan. Samalla vasta-argumentin esittäjää ei asiakirjoissa ole, vaan kaikki ovat yhtä suurta perhettä.

Tämän lisäksi asiakirjoissa käytettiin retorisenä keinona *listaamista*, jolloin ilmiötä tai toteutusta pyritään kuvaamaan monipuolisesti. Tällaisiin listauksiin tai monipuolisuuteen ei kuitenkaan kuulunut pohdinnat tai vasta-argumentit, pikemminkin asetetun argumentin puoltaminen.

Hallitusohjelmissa käytettiin monipuolisesti erilaisia retorisia keinoja esitettyjen argumenttien oikeellisuuden vakuuttamiseksi. Vain *metafora* ja *toisto* eivät esiintyneet hallitusohjelmissa. Metaforan suhteen tulkitsemisen tämän johtuvan kahdesta syystä. Ensinnäkin aineisto koskien koulutuspolitiikkaa on hyvin asiapitoista, siinä kerrotaan, kuinka asioiden nähdään olevan eikä kielikuville näin ole tarvetta. Toisaalta metaforien puutteen voi nähdä korostavan lähteen virallisuutta. Kuitenkin asiakirjojen johdanto-osioissa, joissa tulkitsemisen ongelmanasettelun sijaitsevan, oli kielenkäyttö vapaampaa ja siinä metaforaa voi tulkita käytettävän. Myöskään toistolle sellaisenaan ei ole tarvetta; muiden esittämiin argumentteja tai sitä tukevia puheenvuoroja ei asiakirjassa esitetä. Tämän tarpeen puutteen voi tulkita juontuvan siitä, että esittäjä itse on puhujakategoriassaan ikään kuin muiden auktoriteettien yläpuolella, sen ei tarvitse vedota tai puolustella kantaansa, vain ilmaista se.

7.2.3 Ongelmanasettelu opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeessa

Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihanke -sivustolla ongelman asettelu koskien koulutusta on suoraviivaista. Ammattikoulun reformia koskevan kärkihankkeen sivuilla todetaan yksikantaan:

"Ammatillista koulutusta on välttämätöntä uudistaa, koska tulevaisuuden työelämässä tarvitaan uudenlaista osaamista ja ammattitaitoa. Uudistumista edellyttää myös se, että koulutukseen on käytettävissä aiempaa vähemmän rahaa." (OKM 2019)

Välttämättömyys juontuu taas taloudellisista syistä sekä tulevasta muutoksesta. Työelämän ja talouden kysymyksiä ei tarvitse suuremmin perustella, vaan niiden arvojen mukaan muutokset yksinkertaisesti toteutetaan.

Tämän lisäksi kohde, jolle ongelma esitetään, muuttuu. Kärkihankkeen materiaali suuntautuu jo suuremmin niihin toimijoihin, jota lakiuudistus tulee koskemaan. Sivuston viestintäaineistoissa on kohdistetut "Mikä muuttuu" -taulukot, jotka on suunnattu opiskelijoille, koulutuksen järjestäjille sekä työelämälle. Huomionarvoisena voi pitää sitä, että jos hankesivun materiaalin jakaa kohderyhmien mukaan, kohdistuu se enimmäkseen työelämään.

7.2.4 Kärkihankemateriaalissa käytetyt retoriset keinot

Numeerinen vakuuttelu näyttäytyy kärkihankkeen materiaalissa erilaisten säännösten purkamisella ja yksinkertaistamisella. Esiin nostetaan, kuinka jatkossa on vain yksi lainsäädäntö, järjestelmälupa, rahoitusjärjestelmä ja kuinka lakisääteisyys vähenee, hallinto vähenee, toimielimet vähentyvät. Tarkkojen lukujen osalta rahoitukseen viitataan prosentuaalisesti, ei euromäärin. Tutkintojen määriin viitataan usein, määrien kerrotaan supistuvan, mutta samalla niiden sisältöjen laaja-alaisuuden. Myös tuloksellisuudesta, laadusta ja vaikuttavuudesta puhutaan ikään kuin mitattavina määreinä.

”Tutkintoja on jatkossa 164 aiemman 351 tutkinnon sijaan. Tutkinnot ovat nykyistä laajalaisempia. Opiskelijan mahdollisuudet yksilöllisiin valintoihin tutkinnon sisällä kasvavat huomattavasti nykyisestä.” (OKM 2019)

Yllä oleva lainaus tutkintojen määrästä esiintyi useaan otteeseen kärkihankemateriaalin sivustolla. *Toistoa* käytettiin vetoamalla valmiisiin argumentteihin; vedotaan lakiin tai eri korkeamman auktoriteetin esityksiin, jolloin toistetaan jotakin valmisteilla olevaa tai valmista.

Lakeihin ja auktoriteetteihin vetoaminen on samalla *konsensuksen ja asiantuntijalla vahvistuksen* retoriikan käyttämistä. Toimintaa oikeutetaan vetoamalla eri tahoihin ja samalla luodaan kuvaa konsensuksesta eri tahojen välillä. Aineistossa oli viittauksia ammattikoulutuksen lain lisäksi esimerkiksi opetushallitukseen ja valtioneuvoston asetuksiin. Näillä *puhujakategorioilla* myös luotiin kuvaa siitä, että tahoilla on oikeutus ilmiötä koskevaan tietoon.

Aineistossa käytettiin myös *metaforaa* liittämällä positiivisia kuvaavia sanoja esitettyihin muutoksiin. Aineistossa esiintyy esimerkiksi ilmaisut monipuolisuus, vähemmän, virtaviivaisuus, tehokkuus, joustavuus ja läpinäkyvyys. Sanoille annetaan myönteinen merkitys selventämättä niiden sisältöä käytännössä.

”Jatkossa ohjausjärjestelmässä painottuvat tuloksellisuus, laatu ja vaikuttavuus. Koulutuksen järjestäjien toiminnan ohjausta virtaviivaistetaan.” (OKM 2019)

Esimerkit ja rinnastaminen sekä *kontrastiparin käyttö* ilmenivät aineistossa vertauksina vanhaan tapaan toimia. Esimerkit liittyvät käytännön tilanteisiin uudessa tutkinnossa, siitä miten asiat tulevaisuudessa hoituvat. Rinnastukset puolestaan kuvaavat eroa vanhan ja uuden välillä. Luodaan kuvaa siitä, miten uusi järjestelmä toimii vanhaa paremmin, samalla esitetään, että vanhan järjestelmän hyväksi koetut puolet säilytetään. Tämä tulee aineistosta esille selkeästi sen sisältämistä ”mikä muuttuu” -taulukoista. Näissä vanha ja uusi systeemi

rinnastetaan suhteessa opiskelijaan, koulutuksen järjestäjään ja työelämään. Vanhaan tapaan ei liitetä negatiivisia ilmauksia, mutta uuteen liitetään adjektiiveja, joilla on positiivinen kaiku: joustavuus, monipuolisuus, laatu ym. Näiden ”mikä muuttuu” -taulukoiden lisäksi aineistossa oli runsaasti eri *listauksia*. Näitä olivat muiden muassa muut taulukot, infograafit ja usein kysyttyä listaukset. Myös tekstin sisällä käytettiin listauksia ranskalaisten viivojen tapaan.

Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankemateriaalissa *vetoaminen yhteiseen intressiin* on keskeinen retorinen keino. Koulutuksen takaaminen, joustavuus ja nopeampi suorittaminen esitetään kaikkia hyödyntävänä ratkaisuna. Yhteiseen intressiin vetoaminen on jälleen esitetty tarkemmin kohdistumaan kolmeen intressiryhmään; yksilöön, kouluttajaan ja työelämään. Näitä ryhmiä myös *kategorisoidaan vakuuttamisen keinona*. Me -kategoria oikeuttaa toimimaan kaikkien hyväksi. Yksilön kannalta korostetaan joustavuutta ja yksilön mahdollisuuksia vapaampiin ratkaisuihin koskien koulutusta, jokaisesta pidetään huolta ja jokainen otetaan mukaan. Työelämän intressit otetaan aineistossa vahvasti huomioon. Työelämän kerrotaan olevan tiiviimmin yhteistyössä niin tutkintojen perusteiden osalta kuin arvioinnissa. Koulutuksen kerrotaan suuntaavan työelämän tarpeisiin, se on kysyntälähtöistä, jopa palvelua työelämälle. Reagointi ja joustavuus työelämän ehdoille paranee. Kuvaava lainaus esiintyy kärkihankemateriaalin infograafin otsikossa:

”Uudistuva ammatillinen koulutus palvelee työelämää.” (OKM 2019)

Koulutuksen järjestäjän intressien esille tuomisessa nostetaan koulutuksen järjestäjän päätöksentekokykyä jalustalle. Mielenkiintoista on, se miten koulutuksen järjestäjän intressit sidotaan työelämän tarpeisiin ja intresseihin, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

”Ammatillisen koulutuksen järjestäjien mahdollisuudet reagoida elinkeinorakenteen muutoksiin paranevat.” (OKM 2019)

Aineistossa vedotaan myös opettajiin, joiden työn kerrotaan monipuolistuvan. Tässäkin yhteydessä hyötyjien nähdään olevan sekä työelämän, että koulutuksen järjestäjän. Kouluttajan intresseihin vedotaan myös kertomalla yhteistyöstä ja tuesta, jota se saa opetus- ja kulttuuriministeriöltä, opetushallitukselta sekä työelämältä. Käytetty kieli on pehmeää ja mahdollistavaa, ainoastaan kerran käytetään käskevää muotoa ja silloinkin niin, että järjestäjällä on valta arvioida toimenpiteen tarpeellisuutta.

”Koulutuksen järjestäjän tulee myös tarvittaessa ohjata hakijaa esimerkiksi nuorten työpajatoimintaan, työvoimapalveluihin tai sosiaali- ja terveystalvelujen piiriin, jos

järjestäjä arvioi hakeutumisvaiheen tietojen perusteella kyseiset palvelut hakijalle tarkoituksenmukaisemmaksi vaihtoehdoksi.” (OKM 2019)

Aineistossa *liittoutumisasteen säätelyä* muodostetaan erityisesti työelämän kanssa. Työelämän asemaa korostetaan eri yhteyksissä; käytännön harjoittelun mahdollistajana, arvioinnin osapuolena, osallisena tutkintojen perusteiden valmistelijana.

”Opetushallitus valmistelee tutkintojen perusteet porrastetusti yhteistyössä työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa.” (OKM 2019)

Tosiasiat puhuvat puolestaan on jälleen retorinen keino, joka läpäisee miltei koko materiaalin. Päätöksiä -tehtyjä ja tulevia- ilmaistaan vain yhden vaihtoehdon kautta. Asiat ovat jotakin, muulle tulkinnalle ei anneta sijaa. Tähän voi lukea kuuluvan myös *ääri-ilmaisujen* käyttämisen; kun asiat kuvataan ilman vaihtoehtoista todellisuutta, niitä normalisoidaan ja säännönmukaistetaan. Kun on olemassa vain yksi totuus, yksi tapa tehdä asioita, maksimoidaan juuri tuo piirre ilmiöstä.

”ammatillinen koulutus=koulutus, jonka tarkoituksena on tuottaa ammatillista osaamista ja tukea elinikäistä oppimista sekä ammatillista kasvua” (OKM 2019, reformisanasto)

Jälleen *vasta-argumentteihin* on varauduttu esittämällä vain yksi luonnehdinta ilmiöstä ja ottamalla kaikki mukaan hyötyjiin. Kun kaikki kuuluvat yhteen, ei ole vastapuolta, jonka argumentteihin varautua ja kun totuuksia on vain yksi, ei muita argumentteja tarvitse huomioida.

Narratiiveilla vakuuttamista esiintyi aineistossa esittämällä reformin sisältämiä prosesseja mekaanisesti, ennakoitavissa olevina. Yksityiskohtiin liittyi portaatt siitä, mitä tullaan tekemään ja miten, joka puolestaan johtaa tahdottuun lopputulokseen.

7.2.5 Tutkimuksen luotettavuus

Jotta välttyttäisiin mahdollisilta virheiltä, on tutkimuksessa arvioitava sen luotettavuutta. Tutkimuskysymyksen tarkasteli aineiston osalta sitä, millaisia retorisia keinoja siinä käytettiin. On oleellista muistaa, että käytetyt analyysimenetelmät voivat tutkijasta riippuen tuottaa myös erilaisia lopputuloksia. Tarkoitus ei ole etsiä jotakin lopullista totuutta, eikä sellaiseen ole olemassa metodista keinoa. Tutkija itse luo analyysissaan ratkaisuja suhteessa tutkimuskysymykseen oman päättelykykynsä ja ymmärryksensä avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 113; 158). Vaikkeivat tulokset kuvaakaan lopullista totuutta, uskon niiden havainnollistavan ja tuovan esiin uusia puolia tarkastellusta aineistosta luotettavasti.

Tutkimus kohdistui ammattikoulutuksen reformiin liittyviin hallinnon asiakirjoihin, joita on analysoidun materiaalin lisäksi useita muita. Näiden materiaalien tarkastelu saattaa paljastaa ilmiöstä muitakin puolia, kuin tutkimuksessa esitetyt. Näin erityisesti, jos aineistoa laajentaa koskemaan muita, kuin hallinnon asiakirjoja. Lisäksi aineistoa on hallitusohjelmien puitteissa rajattu koskemaan vain koulutusta koskevaksi. Hallitusohjelmien tarkastelu kokonaisuuksina voisi tuoda paremmin esiin koulutuksen kytköksistä yhteiskunnassa vaikuttaviin muihin ilmiöihin. Koen käytetyn aineiston olevan luotettavaa, mutta sen rajauksella on merkitystä. Toisaalta tarkoitukseni ei olekaan tarkastella ilmiötä koko sen laajuudessa.

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa neutraalien lasien läpi. Tunnistan lähteneeni tutkimuksen tekoon, reformin vastaisin mielikuvin, jotka eivät ole tutkimuksen edetessä kadonneet. Kuitenkin uskon käsitelleeni aihetta niin, että tutkimuksen lopputulosta voidaan pitää luotettavana. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa kuvaamalla ja raportoimalla tehtyä tutkimusta mahdollisimman tarkasti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.) Tähän olen pyrkinyt luomalla mahdollisimman yksityiskohtaisen kuvauksen tutkimukseni vaiheista ja tekemistäni ratkaisuista.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että myös laadullista aineistoa voi tutkimuksessa tukea kvantifioimalla, jolloin aineistoon tuodaan uutta ja erilaista näkökulmaa. Samalla he lisäävät, että tutkijan on punnittava vaihtoehtoa riippuen tutkimuksen tavoitteista ja tarkoituksesta. Tähän pohjaten tulkiten kvantifioinnin olevan tarpeetonta, sillä määrä ei kertonut suoraan kuvatun vakuuttelun keinon merkityksellisyyttä. Tutkimusaineistossa jotkin retoriset keinot esiintyvät määrällisesti usein, mutta tulkiten niiden painoarvon jäävän vakuuttelun keinona vähäiseksi. Toisaalta jotkin retoriset keinot esiintyivät määrällisesti pieninumeroisina, mutta muodostivat asiakirjojen sisällössä painokkaan kokonaisuuden.

8 YHTEENVETO JA POHDINTAA

Aineistossa koulutus nähdään osana muuta yhteiskuntaa, mutta suhde on yksijakoinen; yhteiskunta vaikuttaa koulutukseen, ei toisinpäin. Tarkemmin ilmaistuna aineistosta nousee esiin työelämän tarpeiden huomioiminen. Esimerkiksi Ruhotien (2000) käsitys ammattikasvatuksesta muunakin, kuin työelämän talutusnuorassa kulkevana toimijana ei juurikaan tule ilmi. Hallitusohjelmassa (2011) mainitaan sivistys suhteessa ammattikoulutukseen tai koulutukseen yleensä, mutta opetus- ja kulttuuriministeriön materiaalissa paino on ammatillisessa kasvussa ja – oppimisessa. Tämän tuo mielenkiintoisesti esille sivuston ”reformisanasto” -osio, joka määrittää ammatillisen koulutuksen:

”koulutus, jonka tarkoituksena on tuottaa ammatillista osaamista ja tukea elinikäistä oppimista sekä ammatillista kasvua” (OKM 2019)

Tämä on toki yksi ammatillisen koulutuksen tavoitteista, mutta se on muutakin. Laki ammatillisesta koulutuksesta lisää edelliseen:

”Tässä laissa tarkoitetun koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja.” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2§)

Laissa näkyy Suorannan (2000) ideaalit ihmisenä kasvusta, joka kärkihankemateriaalissa ei tule ilmi. Ylipäätään kärkihankemateriaalissa on silmiinpistävää sen työelämäpainotteisuus.

Asiakirjoissa käytetty retoriikka paljastaa erilaisia käsityksiä koulutuksen päämääristä. Vaikka ammattikoulutus lähtökohtaisesti on työelämään tähtäävää, on mielenkiintoista huomata, miten läheisesti sen ihmiskuva tähtää työntekijäkansalaisuuden ihanteisiin ja miten vähän koulutuksen muut arvot nousevat esiin. Jos ammatillista koulutusta asiakirjoissa tarkastelee Billetin (2011) esittämien perspektiivien mukaan, toteutuu siinä työvoiman lisääntyminen ja mukautuminen, mutta sosiaalisen kriittisyyden sekä vapautumisen ulottuvuudet sivuutetaan.

Tämä oikeuttaa esittämään kysymyksen siitä, millaiseksi eettinen kasvatus ammattikoulutuksen kentällä muodostuu, jos ihmiskäsitys on miltei täysin työelämälähtöinen. Aineistoissa työelämälähtöisyyttä argumentoidaan pelkästään positiivisen kautta, mutta tutkimukset osoittavat, että koulutuksen läheinen suhde markkinoihin rajoittaa muiden arvojen painoarvoa (Barlett ym. 2002, 6-7). Suhteessa tähän on mielenkiintoista, että vetoaminen kaikkien intressiin esitetään periaatteella, jossa jokaiselle taholle lisätään vapautta, päätösvaltaa ja tilaa toimia. Kaikille annetaan, mutta keneltäkään ei viedä mitään pois.

8.1 Johtopäätökset

Esitetty argumentti tutkimuksen aineistossa ammatillisen koulutuksen osalta on sen reformin tarpeellisuus. Koulutus esitetään kansakunnan yhteisenä hyvänä, joten muutettaessa sitä parempaan, ajetaan jokaisen etua. Yhteinen jaettu premissi hyvinvoinnista asetetaan koulutuksen kentälle, jossa sen toteutus näyttää toteutuvan pääsääntöisesti talouden ehdoin. Reformidiskurssin kehikossa tarkasteltuna retoriikan voi nähdä nojaavan positiiviseen koulukuntaan. Käytetyn retoriikan perusteella uudistukset tekevät koulutuksesta kaikin puolin aiempaa parempaa. Retoriikka on näin ollen myös neuvottelevaa; se argumentoi millainen toiminta on tulevan kannalta parasta. Aineistossa käytetty retoriikka vetoaa pääsääntöisesti järkeen, asiat esitetään faktoina. Ainoastaan hallitusohjelmien ongelmanasettelussa on havaittavissa tunteisiin vetoamista.

Aineistoissa luodaan eri retorisia keinoja käyttäen todellisuus, jossa ammattikoulun reformi on välttämätön. Retoristen keinojen tutkiminen auttaa hahmottamaan, että tämä todellisuus olisi voitu konstruoida myös muulla tapaa. Toisin sanoen; niistä lähtökohdista, joilta argumentti esitetään, voitaisiin esittää erilainen argumentti, jolla on toiset päämäärät. Aineistossa esitetty argumentti ja sitä puoltava retoriikka summentavat taitavasti muut näkökannat ja jättävät jäljelle vain yhden esitetyn todellisuuden, jonka oikeellisuutta vakuutetaan. Keinojen avulla on konstruoitu faktuaalinen kuvaus siitä, mitä on olemassa ja miten siihen tulee reagoida.

Analyysin perusteella näyttää siltä, että argumentin puoltamiseen valittu strategia piti sisällään jokaisen kansalaisen, erityisesti kouluttajan, työelämän ja yksilön intresseihin vetoamisen. Tätä voidaan selittää esimerkiksi sillä, että sen lisäksi, että reformi saadaan toteutettua, se tarvitsee näiden ryhmien tuen myös käytännön toteuttamisen onnistumisessa. Kuten Alasuutari ja Alasuutari (2012, 142) huomauttavat, poliittisella

päämäärällä ja tarkoitusperillä on ero niiden käytäntöön ja lopulliseen tulokseen. Pelkkä saneleva politiikka ei siis riitä, vaan eri toimijat tulee saattaa mukaan ja uskomaan esitetty argumentti. Tämän voi nähdä korostuvan kansallisessa kehyksessä, sillä koulutusjärjestelmä Suomessa on desentralisoitu sekä löyhästi hallittu ja koulut nauttivat suhteellisen autonomisesta asemasta. Tällöin useat järjestelmän tasot tulee saada vakuuttuneeksi reformin tärkeydestä ja toimimaan tahdotun lailla. (Saari & Sääntti 2017, 5.)

Lisäksi kaikkia näitä ryhmiä, pois lukien työelämä, vakuuteltiin valinnan vapauden retoriikalla. Valinnan vapautteen pohjautuvaa retoriikkaa voidaan pitää yhtenä ilmentymänä koulutuksen kaupallistumisesta, joka puolestaan johtaa muiden arvojen huomioimattomuuteen tai mitätöimiseen (Bartlett ym. 2002, 6-7). Tämä kuvastaa aineiston retoriikkaa, jossa markkinoiden arvot tehokkuudesta ja säästöistä ajoivat muiden arvojen yli. Tätä puoltaa lisäksi elinikäisen oppimisen retoriikka, jonka logiikan voi nähdä ajavan talouden ja yrityselämän intressejä (Tuomisto 2002, 21). Tulkitsen tämän näkyväksi aineistossa niin, että elinikäisen oppimisen tavoitteet näkyvät pääasiassa talouden kehyksessä, eivät esimerkiksi sivistyksenä tai ihmisenä kasvuna.

Aineistossa rakennettu subjekti hahmottuu työntekijäkansalaisessa, joka on koulutuksen toiminnan päämäärä. Aineistossa luodaan ”me” -henkeä ja ollaan valmiit ottamaan kaikki mukaan, rivien välistä luettuna tapahtuu tuo mukaan ottaminen työelämän kautta. Muunlainen täysi yhteiskuntaelämään osallistuminen kyseenalaistetaan, sitä ei edes mainita. Normi on kouluttautua mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti työelämän tarpeisiin.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista selvittää millaista todellisuutta muut koulutuspoliittiset toimijat ja ohjausmekanismit ovat luoneet ja millaisia ongelmanasetteluja niissä on rakennettu. Lisäksi tutkimuksessa voitaisiin tarkastella lähemmin, miten aineistossa konstruoitu totuus asettuu kansainväliseen ohjausmekanismien kenttään. Esimerkiksi kuinka kansainväliset poliittiset trendit heijastavat ja vaikuttavat kansalliseen politiikkaan. Samalla tutkittua ilmiötä voitaisiin heijastaa tarkemmin siihen aikaan, paikkaan ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Esimerkiksi digitaalisten oppimisympäristöjen tärkeydestä puhutaan reformin sisällöissä. Otetaanko tällöin huomioon niitä monia ”perinteisiä” ammatteja, jotka perustuvat kädentaitoihin, vai nähdäänkö koulutuksen monikirjava luonne. Onko työelämälähtöisyys ja lisääntynyt työssäoppiminen tuottanut luvattua ammattitaitoa?

LÄHTEET

- Alasuutari P. 2004. Suunnitelmataloudesta kilpailutalouteen. Miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? Yhteiskuntapolitiikka 69(1), 5.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: InPrint
- Alasuutari P. & Alasuutari M. 2012. The domestication of early childhood education plans in Finland. SAGE
- Antikainen A., Rinne R. & Koski L. 2013. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus
- Barlet, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T., Murillo, E. 2002. The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 5–29.
- Billet S. 2011. Vocational education. Purposes, traditions and prospects. Springer
- Brunila K., Hakala K., Lahelma E. & Teittinen A. (toim.) 2013. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus
- Edwards R., Nicoll K., Solomon N. & Usher R. (2004) *Rhetoric and Educational Discourse: Persuasive Texts?* London: RoutledgeFalmer.
- Fahnestock, J. 1986 Accommodating science: the rhetorical life of scientific facts 3(3) 275–96
- Gilbert N. & Mulkay M. 1984 Opening Pandora's Box. The Sociological Analysis of Scientific Discourse. Cambridge: Cambridge University Press
- Hallitusohjelma 72. Katainen
- Hallitusohjelma 73. Stubb
- Hallitusohjelma 74. Sipilä
- Helakorpi S. 1992. Ammattikasvatus. Juva: WSOY
- Honka J. 2000 Keskiasteen koulunuudistus - koulutusta koko ikäluokalle – ideologinen ja rakenteellinen muutos ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Raitaniemi V., Rajaniemi A., Ruohotie P. & Harra K. (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö
- Jokinen A., Juhila K. & Suoninen E. 1993 Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Gumerrus

- Jokinen A., Juhila K. & Suoninen E. 1999 Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino
- KvaliMOTV Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. [Verkkojulkaisu] Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Haettu 21.10.2019
- Lahtinen M. & Lankinen T. 2015 Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Tallinna: Tietosanoma.
- Lainvalmistelun prosessiopas. 2019. <http://lainvalmistelu.finlex.fi/> Viitattu 21.10.2019.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidp446752032> Luettu 25.9.2019
- Leach J. 2000 Rhetorical Analysis. In: Bauer M and Gaskell G (eds) Qualitative Researching with Text, Image and Sound. Thousand Oaks, CA: Sage
- Lester J., Lochmiller C. & Gabriel R. 2017 Exploring the Intersection of Education Policy and Discourse Analysis: An Introduction. Arizona State University
- Nóvoa A. & Yariv-Marshall T. 2003. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? Comparative Education, 39(4), 423–439
- OKM. 2019. Ammatillisen koulutuksen hallinto ja rahoitus <https://minedu.fi/ammattillisen-koulutuksen-hallinto-ja-rahoitus> Luettu 15.9.2019
- OKM. 2019. Kärkihanke: Ammatillisen koulutuksen reformi. <https://minedu.fi/amisreformi> Luettu 1.10.2019
- OKM. 2019. Suomen koulutusjärjestelmä <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma> Luettu 15.9.2019
- Opetushallitus. 2019. Ammatillinen koulutus Suomessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa> Luettu 3.10.2019
- Perelman C. 2007 Retoriikan valtakunta. Jyväskylä: Vastapaino
- Pietikäinen S. & Mäntynen A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tallinna: Vastapaino
- Porter J. 1996 Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Constitution. London: Sage
- Ruohotie P. 2000 Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. Teoksessa Raitaniemi V., Rajaniemi A., Ruohotie P. & Harra K. (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö
- Saari A. & Sääntti J. 2017 The Rhetoric of the 'Digital Leap' in Finnish Educational Policy Documents. European Educational Research Journal 17 (3)
- Saarinen-Kauppinen A. & Puusniekka A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto

- Simola H. 2002. Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa Honkonen R. (toim.) Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere university press
- Simola H., Rinne R., Varjo J. & Kauko J. 2013. The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. Journal of Education Policy, 28(5), 612-633
- Summa, H. 1995. Retoriikka ja argumentaatioanalyysi yhteiskuntatutkimuksessa. Teoksessa Leskinen J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Suomen perustuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Luettu 15.9.2019
- Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere University Press
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Tuominen, M & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Saarijärven Offset Oy
- Tuomisto J. 2002. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa Honkonen R. (toim.) Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere university press
- Valtioneuvosto. 2019. Valtioneuvoston toiminta. <https://valtioneuvosto.fi/tietoa/toiminta> Luettu 15.9.2019
- Winston S. 2013. Rhetorical analysis in critical policy research. International Journal of Qualitative Studies in Education